

AVENDAÑO

PEDÁGOGIA



AD. AUTÓNOMA DE
CIÓN GENERAL DE BI

LEA...

LB1026

A8

c.1

CURSO ELEMENTAL

DE



1080045681

PEDAGOGÍA

ALERE FOR MMAM
VERITATIS

JOAQUÍN DE AVENDAÑO Y D. MARIANO CORDERERA

EX-INSPECTORES GENERALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA

OBRA APROBADA POR EL GOBIERNO

REVISOR DE TEXTO EN LAS ESCUELAS NORMALES SEMINARIO DE MAESTROS DE REFINO



FONDO BIBLIOTECA PUBLICA
DEL ESTADO DE NUEVO LEON

DÉCIMA EDICIÓN

110848

DIRECCIÓN GENERAL

MADRID

IMPRENTA DE LA VIUDA DE HERNANDO Y C.
calle de Ferraz, núm. 18.

1888



FONDO BIBLIOTECA PUBLICA
DEL ESTADO DE NUEVO LEON
PRÓLOGO DE LA DÉCIMA EDICIÓN.

Al dar á luz la décima edición de un libro, no hay que decir si ha obtenido el favor del público, ni hacen falta explicaciones; pero el que reproducimos cuenta bastantes años de vida, y bueno será demostrar brevemente que no ha envejecido su doctrina.

Háblase con frecuencia de Pedagogía moderna, como si fuera de ayer ó de hoy, por haber introducido una docena de voces de sabor un tanto pedantesco, y que no expresan lo que se intenta con tanta propiedad como las del lenguaje común y vulgar.

El carácter educativo de la escuela de la niñez es uno de los supuestos progresos del día, y precisamente ese es el principio que informa todo nuestro trabajo; principio proclamado de antiguo, puesto en práctica por Pestalozzi y recomendado constantemente en España de cincuenta años á esta parte. Damos, en efecto, preferencia á la educación sobre la enseñanza, y desde las primeras páginas pasamos revista á los diversos sistemas seguidos en el transcurso de los tiempos, haciendo así la síntesis de la historia de la Pedagogía.

De igual modo y llevando la exageración hasta los últimos límites, se discurre acerca de la *antropología*, como base preliminar de los estudios del educador, lo cual tampoco es una novedad, pues eminentes escritores del presente y aun pasado siglo nos lo han enseñado, y, siguiendo sus huellas, tratamos de la materia bajo el modesto epíteto de *idea del hombre*.

— 6 —

Con el auxilio de láminas explicamos la estructura del cuerpo humano y las funciones vitales, prescindiendo de particularidades y de multitud de nombres técnicos que, si no debe ignorarles el médico, perturban y confunden á los que no hacen un estudio detenido y profundo. Después de dar idea de la admirable organización del cuerpo humano, examinamos los grandes fenómenos de la inteligencia, de la sensibilidad y de la voluntad, según la doctrina generalmente admitida al escribir el libro y considerada en la actualidad como la más sencilla y racional, sin necesidad de penetrar y perdernos en el laberinto de ingeniosas y científicas teorías y sistemas que apenas duran un día, y cuidando de fundar el edificio en terreno sólido y no en la deleznable base del positivismo, elegida por los presuntos innovadores.

Adquiere así el maestro claras y sencillas nociones, suficientes al objeto, sin correr el riesgo de hacerle presumir que sabe anatomía, fisiología, psicología, antropología y tantas otras cosas que inútilmente se pretende enseñarle.

Al considerar aisladamente cada una de las facultades, tanto físicas como intelectuales y morales, no perdemos un momento de vista que se hallan enlazadas entre sí de una manera inseparable, y que la cultura de todas ellas ha de ser simultánea y armónica, porque todas han sido concedidas por Dios á la criatura racional para que las desarrolle y todas tienen igual importancia en el orden á que cada una pertenece. Antigua es también la doctrina de que la educación ha de alcanzar á todas las facultades del hombre para ser completa, y á pesar de todos los esfuerzos para darle novedad, sólo se ha conseguido traer del francés un nombre para expresar la misma idea, la palabra *integral*, que suele usarse en varios sentidos, siempre con escasa propiedad, y que se repite con frecuencia como si fuera una gran conquista para la ciencia.

Por lo demás, seguimos en todo la regla de despertar impulsar la actividad del educando, obligándole á pensar obrar por sí, con el fin de que sepa darse cuenta de su personalidad y formar su carácter; graduamos la enseñanza, algunas veces y partiendo de la intuición, llevamos al niño á darse la verdad por sus propias

zas, desautorizando la perniciosa rutina de encomendar á la memoria lecciones que no se comprenden.

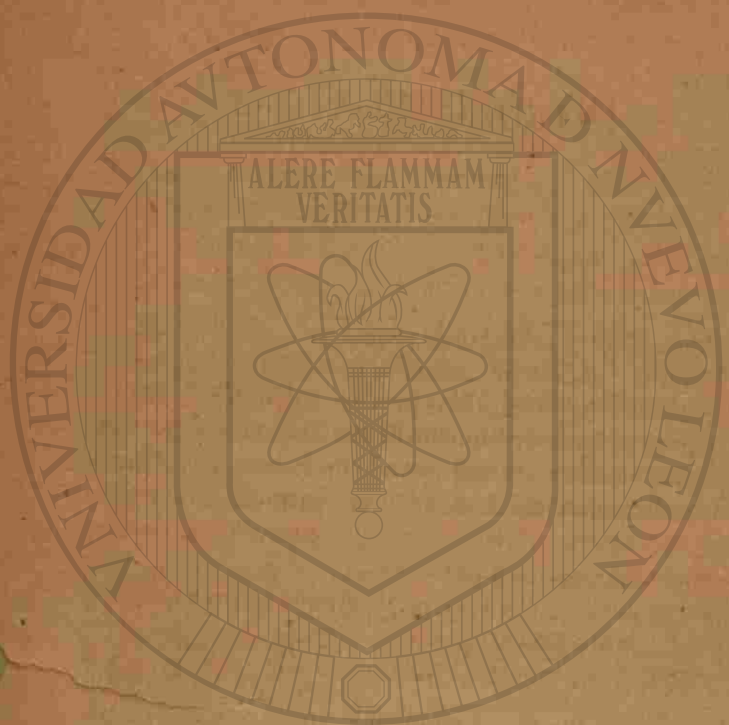
Otro tanto pudiéramos decir de cosas de orden secundario y aun de insignificante valor, presentadas como un progreso.

Sólo una supuesta novedad no aparece ni tendrá jamás cabida en nuestro libro. Nos referimos á la llamada impropriamente *enseñanza laica*, que consideramos como una grande hipocresía disfrazada con la máscara de la libertad. Sus partidarios, aparentando respetar todas las creencias, pretenden imponer las suyas, en la cual son los más lógicos los que no tienen ninguna, y lo pretenden con igual ó mayor intransigencia que los defensores de la enseñanza de una religión positiva, de la católica sobre todo, que es el complemento, ó, por mejor decir, el resumen ó la síntesis de todas las enseñanzas y de las más nobles y elevadas aspiraciones de la criatura racional. Creemos que Dios está en todas partes, y no habíamos de ser tan insensatos que nos dejáramos arrastrar de los que acarician el loco y temerario empeño de arrojarlo de la escuela.

Excusado es descender á más consideraciones para demostrar que el *Curso elemental de Pedagogía*, cuya décima edición publicamos, se halla al nivel de las últimas mejoras y progresos hechos en el ramo. Por eso, si hemos procurado corregirlo cuidadosamente y ampliarlo en lo que nos ha parecido oportuno, no introducimos modificaciones esenciales ni en la doctrina ni en la manera de presentarla. Como apéndice, sin embargo, exponemos un plan ó sistema de educación, ó como quiera llamarse, que aunque antiguo, no ha prosperado en otros países, ni hemos visto que hayan sido fructuosos los ensayos hechos en el nuestro.

Trátase de la llamada enseñanza *cíclica y concéntrica*, de la que, sin decir en qué consiste, y acaso sin saberlo, suelen hacerse vagas indicaciones en tono misterioso, y creemos oportuno satisfacer la natural curiosidad del Magisterio, rasgando el velo y descubriendo el misterio. Fundado en principios científicos, algún provecho podrá sacarse de su conocimiento y á la vez contribuirá á corroborar en parte la doctrina de este libro.

la
sal
er-



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

DIRECCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN.

Todos los destinos y profesiones requieren una preparación especial. Desde el estado más eminente hasta el del más humilde artesano, todos exigen estudios previos como condición indispensable para el buen desempeño de sus respectivos deberes. La vocación por sí sola es estéril cuando no ha recibido el auxilio de un noviciado conveniente; y por el contrario, el aprendizaje basta a veces para suplir la vocación, y aun para hacerla nacer y desarrollar cuando no existe.

El artista, el médico, el abogado, el simple artesano siguen en un principio la misma carrera; pero después de los primeros pasos, divergen y se separan indefinidamente entre sí, marchando cada uno por diversa ruta y trazándose un área especial. Colocados en situaciones distintas, cada uno obra en diversa esfera, y todos tienen que estudiar un objeto particular, proponerse un fin distinto e investigar los medios de conseguirlo. La ciencia del artista no es la del abogado, ni la del médico, ni la del artesano; y siendo así para todas las carreras y profesiones, ¿había de constituir la única excepción de esta ley general el arte de cultivar la inteligencia y formar el corazón de la infancia? Cuando para ejercer con provecho cualquier oficio mecánico se necesita una larga y penosa preparación, ¿será posible llenar cumplidamente el dificultoso destino de educar sin haberlo aprendido?

Por más que se quiera poner en duda la utilidad de la teoría en materia de educación, los hechos y el raciocinio demuestran hasta la evidencia, que no sólo es útil, sino absolutamente necesaria para sobresalir en este ramo y aun para cumplir simplemente los deberes que se impone el encargado de la niñez.

La teoría de la educación no es otra cosa que el conjunto de los principios y de los métodos seguidos con mejor éxito; de consiguiente, negar la utilidad de la teoría equivale á negar la utilidad de la experiencia misma.

Hay personas eminentes por sus conocimientos, que educan á medias, ó que educan mal á sus hijos; pero esta verdad, que algunos alegan como prueba de la ineficacia de la teoría, confirma poderosamente lo contrario. Prescindiendo de que las excepciones no destruyen la ley general, la razón expuesta viene en apoyo de lo sentado anteriormente; es decir, de que el arte de la educación, aunque tenga puntos de contacto con otras artes y con otras ciencias, con la moral principalmente, es un arte especial, distinto de todos los demás. Así, no basta poseer una instrucción extensa, sino que son precisos estudios especiales en el ramo. Un padre de familia, de escasa instrucción, pero de sano juicio, educará tan bien á sus hijos como pueda educar á los suyos un filósofo profundo que no haya meditado sobre los principios de educación, porque el buen sentido del uno equivaldrá y acaso llevará ventajas á la ciencia del otro. Y si sucede á veces que con instrucción y talentos especiales no obtienen buenos resultados en la educación de sus hijos algunos padres, podrá muy bien ser efecto de que el corazón de éstos no esté de acuerdo con su inteligencia; pues no es raro que las afecciones paternas se sobrepongan á lo que aconseja la razón.

Parece que no ha podido querer Dios que una cosa tan importante á sus ojos como la educación del hombre dependiese del mayor ó menor grado de ciencia de los que por destino ó por naturaleza tienen el cuidado de dirigirla. Así como enseña á los pájaros á alimentar á sus polluelos, de la misma manera parece que debería enseñar al hombre á dar el sustento necesario al alma de sus hijos, para que no fuesen de peor condición que los mismos animales. Mas entre estas dos clases de educación hay una diferencia inmensa, tan grande como la que separa á la naturaleza irracional de la naturaleza humana. Al animal le basta el desarrollo físico para ejecutar las funciones de que es capaz, y guiado por el instinto cumple el mismo destino que las generaciones precedentes, sin hacer más progresos, ni mejorarlo bajo ningún aspecto. La especie humana es susceptible de una perfección indefinida, y no solamente es susceptible, sino que tiene el deber de perfeccionarse incesante-

mente, y por tanto, su educación ha de ser gradual y progresiva. El animal se aprovecha cuando más de su propia experiencia, y el hombre saca partido de la experiencia de todos sus predecesores, porque tiene una historia que le presenta modelos que imitar y que mejorar con el desarrollo progresivo de la sociedad. A la experiencia propia agrega el hombre las experiencias extrañas; á la tradición, enriquecida de instante en instante con nuevas tradiciones, añade la observación diaria, y así es como se perfecciona y se hace hábil para perfeccionar á sus semejantes. Dios le ha dotado ricamente con las más preciosas facultades, pero le ha impuesto el deber de desenvolverlas por medio del ejercicio; Dios le ha concedido el germen de que nace la aptitud y la disposición convenientes para educar á las generaciones que le han de suceder en la vida, pero con la condición imprescindible de cultivarlas, pues que al mismo tiempo le ha dispensado el inestimable don de la inteligencia.

La educación del hombre por el hombre no puede tener por guía el instinto, sino el raciocinio. El ejemplo de las madres, que suele presentarse en contra de esta verdad, está muy lejos de probar lo que se pretende. Una madre adivina las penas y las necesidades de sus hijos, descifra el lenguaje con que las manifiestan, ininteligible para todos los demás; y esto, que parece un don particular, no lo es. El amor materno, que no reconoce límites, es la causa de todo. Este amor, inspirado á la madre por el Supremo Hacedor para la conservación del género humano, la une tan estrechamente á su hijo, que no lo abandona un momento. Le cuida con solícitud constante é infatigable, atiende, observa y examina hasta las cosas más insignificantes relativas al objeto de su cariño, que es su pensamiento fijo y dominante; nada pasa inadvertido para ella; hasta el más ligero movimiento da lugar á sus reflexiones, y este estudio tenaz y continuado produce los efectos que admiramos, así como otros estudios conducen á descifrar los más intrincados jeroglíficos, y las investigaciones de los sabios al descubrimiento y explicación de los secretos de las ciencias.

Verdad es que Pestalozzi, que ha escrito tantos volúmenes sobre la educación, y cuyo voto en esta materia constituye una autoridad incontestable, presenta á la madre de familia como el verdadero *tipo* y el *modelo* natural del educador, y es verdad también que con el nombre de madre no se refiere á la mujer instruída y de capacidad superior, sino á la mujer sencilla y de

escasa instrucción, á la buena Gertrudis de su primera y acaso más excelente obra (1). Mas es preciso entender bien el sentido de las palabras de Pestalozzi. Cuando presenta á la madre como modelo, no quiere decir que deben imitarse los principios y las prácticas que adopta en la educación, sino la tierna solicitud, el incansable afán y los incesantes desvelos con que aplica todo el poder de sus facultades á investigar y satisfacer las necesidades de su hijo. Y tanto es así, que él mismo nos dice que la educación recibida de su madre, aunque fué el origen del descubrimiento de su admirable método, había sido bastante mal dirigida; y es bien sabido que los esfuerzos de toda la vida de este hombre privilegiado, tan santamente cumplida y tan cruelmente agitada con desengaños y persecuciones sin cuento, no tuvieron otro objeto que *imitar* á la madre de que habla en el libro citado, y al mismo tiempo *instruirla*, para que, haciéndose capaz de enseñar á su hijo, no cesase de educarlo. Quería imitar á la madre en su ternura, en el cariñoso afecto con que cuida de sus hijos; y al mismo tiempo, reconociendo la dificultad de reemplazar á una buena madre, trataba de instruirla, no sólo en la ciencia que debía transmitirles, sino en el modo de transmitirla y en el de dirigir la voluntad, como claramente se infiere de sus escritos pedagógicos. En tiempo de Pestalozzi, como en nuestros días, la educación de la madre, más bien que la educación conforme á la naturaleza, es una educación fatal é incompleta, no dirigida instintivamente, sino por raciocinio dominado por el sentimiento, y si no se supiera cuánto contribuyen las pasiones á la falsedad de nuestros juicios, bastaría para demostrarlo el infinito número de niños viciados y pervertidos por el cariño mal entendido de los autores de sus días.

Después de haber convenido en la necesidad de un arte de educar, se suscita la duda acerca de la posibilidad de formarlo. Bueno es conocer las leyes á que está sujeto el entendimiento y los medios de desarrollarlo; bueno es conocer las inclinaciones del corazón para dirigirlo hacia la virtud; pero ¿dónde es posible aprender todo esto? El carácter y las disposiciones de los niños se presentan bajo tan varias formas, que es más fácil encontrar dos hojas de árbol enteramente semejantes, que dos niños de disposiciones parecidas entre sí; de consiguiente, para el estudio completo y provechoso de la educación sería necesari-

(1) Leonardo y Gertrudis.

rio examinar á todos los niños y á cada uno de por sí, y tal estudio es imposible por interminable. Este argumento, que parece de alguna fuerza, no tiene, sin embargo, más fundamento que los anteriores. ¿No sería absurdo y hasta ridículo, que por diferenciarse las enfermedades de los hombres hasta al punto de que no haya una enfermedad que se presente en dos individuos distintos con circunstancias enteramente idénticas, se considerase imposible el estudio de la medicina? Si hay diversidad de caracteres en los niños, ¿no se modifica también una misma enfermedad en distintos individuos, según la organización, el temperamento, el género de vida de cada uno? Pues si á pesar de todo sería absurdo el abandonar el estudio de la medicina por imposible, ¿qué razón hay para que no lo sea también abandonar el de la educación? En el carácter y disposiciones de los niños hay rasgos generales que son comunes á todos ellos, y hay otros especiales, que los diferencian entre sí, y varían hasta el infinito. El educador puede y debe estudiar las principales disposiciones de la infancia y los casos particulares más comunes, que es lo que se requiere para la educación. Hecho este estudio, el buen sentido basta después para guiarle en circunstancias especiales é imprevistas.

La importancia de la educación de la niñez se ha reconocido en todas las épocas del mundo, y los hombres más eminentes de cada siglo, convencidos de la necesidad de su estudio, se han dedicado á él en cuanto ha sido compatible con sus trabajos ordinarios, legándonos máximas y reflexiones tan prudentes y acertadas sobre este asunto, que todavía nos sirven de guía en la dirección de la infancia. En los tiempos de la antigüedad griega y latina, en los mejores tiempos de la Iglesia, y en todas las épocas y en todos los países hay nombres ilustres y eminentes que atestiguan la importancia y la necesidad del estudio de la educación. Si los de Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi y otros pedagogos modernos no merecen fe á ciertas personas para las cuales todas las innovaciones son peligrosas, pueden citarse los de Sócrates, Platón, Quintiliano, Plutarco, San Clemente Alejandrino, San Juan Crisóstomo, San Isidoro de Sevilla, Montaigne, Pérez de Vargas, Saavedra Fajardo, Fenelón, Rollín, y muchos más, que, persuadidos de la necesidad de señalar reglas para la educación, se han ocupado en escribirlas. El testimonio de tan eminentes ingenios es de tal peso, que no deja lugar á dudas; pero si todavía no bastase á persuadir al ex-

celente escritor (1) de quien se ha tomado la mayor parte de las objeciones expuestas, todavía queda contra él un argumento especial que no admite réplica. Si es inútil é imposible el arte de educar, ¿á qué fin se encaminan las reglas y preceptos que ha sentado él mismo para la conducta de los maestros y el desarrollo intelectual y moral de los discípulos? ¿Á qué fin ocuparse de un trabajo infructuoso y el más inútil de todos, según afirma? Preciso es convenir en que algún motivo especial cierra sus ojos á la luz de la verdad. Y en efecto: en todos sus escritos se descubre una tendencia manifiesta á rebajar el mérito de los alemanes en materia de educación. Un excesivo amor patrio, que como otra cualquiera pasión desordenada ofusca su entendimiento, le priva del criterio y buen juicio con que discurre en otros asuntos. No queriendo reconocer la superioridad de los alemanes sobre los franceses, y no encontrando medios para destruirla, niega la importancia y aun la posibilidad del arte de educar, cuando él mismo se dedica con tanto fruto á explicarlo.

Iguales reflexiones pueden hacerse acerca de la necesidad de aprender el modo de enseñar, cuya importancia se reconoce más fácil y generalmente, aunque no tanto como conviniera. Los adelantamientos en la enseñanza son resultados pronto y patentes sujetos á la apreciación de toda clase de personas, las cuales se creen por esto con derecho para calificar la idoneidad de los maestros. El mal está en que se juzga por resultados aparentes más bien que por los verdaderos y positivos, lo que da lugar á que no se considere tan difícil como es en realidad el arte de comunicar la instrucción. De aquí proviene que se tenga por suficiente preparación para el magisterio un aprendizaje, hasta cierto punto mecánico, que enseña los medios prácticos de instruir, rebajando mucho la importancia del arte. Habiendo adquirido los conocimientos que han de difundirse, parece que el modo de difundirlos se aprende en pocos días, ó cuando más en pocos meses, al lado de un profesor inteligente; lo cual es un error. Aun suponiendo que un maestro no tuviera á su cargo la obligación de educar, siempre le sería indispensable conocer las facultades del alma y las leyes de su desarrollo, para acomodar las lecciones á la comprensión de los discípulos, especialmente siendo niños. Previos estos conocimientos, y no de otra manera, sabría ponerse al nivel de la inteligencia de los alumnos, y

(1) Mr. Barrau.

sujetar á su estudio con oportunidad los diferentes ramos del saber humano, más ó menos elementalmente, según las circunstancias.

El que no se ha habilitado para la enseñanza sino por la práctica, está reducido á usar ciertas fórmulas de que no se atreve á separarse por temor de perder el rumbo que se ha propuesto seguir. Aprisionado en estrecho círculo, gira sin cesar por un mismo camino, el de la rutina, sin decidirse á variar ni la fórmula ni la expresión de las lecciones. Para él no hay ejemplos, ni imágenes, ni alegorías, ni otros recursos de que se vale un profesor inteligente para descender de su altura hasta igualarse á los niños, no hay medios de hacer el estudio agradable presentándolo con ingeniosa variedad; no es posible seguir en la enseñanza un camino menos trillado que el recorrido habitualmente, escaso de novedad y de atractivos para el discípulo. La razón es bien sencilla y fácil de comprender: no está seguro de sí mismo, y teme extraviarse; no ha visto más que la práctica, sin estudiar los principios en que se funda, y no puede hacer aplicación de lo que no conoce. Así; cuanto más repite, menos instruye y más disgusta y fatiga á los niños; porque siendo éstos naturalmente distraídos y desaplicados, se fomentan estas disposiciones, aumentándose la aridez y dificultad del trabajo por la ineptitud del que lo dirige.

El entendimiento es como un terreno que espera los trabajos del inteligente y hábil labrador para dar abundantes frutos. Los gérmenes preciosos que ha concedido Dios á la inteligencia humana, se fecundan por medio de la instrucción, que debe darse á tiempo y progresivamente; porque, tanto la cultura demasiado precipitada y fuera de sazón, como la demasiado lenta, pudiera comprometer su desenvolvimiento. Cuando se hacen explicaciones incomprensibles para el discípulo; cuando se empieza la enseñanza por nociones abstractas en lugar de dar principio por las más sensibles y elementales, cuando se varía continuamente en la esencia el orden de las lecciones, todo el trabajo del profesor es infructuoso; dejando entrever al que aprende las dificultades que debe superar, se le desanima, y aunque se le obligue al estudio por una vigilancia continua, el desaliento que se apodera de él lo hace penoso é ineficaz.

Por lo contrario, un buen profesor hace agradables, atractivas y provechosas las lecciones. Dirige al discípulo con dulzura y firmeza á la vez; apoderándose de su entendimiento, subyuga

su voluntad, pone en acción sus potencias, ejercita sus facultades, y todo con tan misterioso imperio, que no deja descubrir, ni aun sospechar siquiera, ni sujeción ni menos violencia. Adopta un plan, y no basta á detenerle en su camino la variedad que se advierte en la aptitud intelectual de diversos individuos, porque sabe elevarse y descender á tiempo en las explicaciones. Posee el secreto de hacerse comprender, acomodándose á todas las inteligencias y transmitiendo sus ideas con orden, claridad y método, porque sabe el modo de instruir y el de auxiliar al discípulo para vencer las dificultades que le embarazan, obligándole á sacar fuerzas de los conocimientos adquiridos y de los mismos que está adquiriendo.

Hay, pues, necesidad de aprender el arte de instruir lo mismo que el arte de educar. Mas esto, que basta para la educación privada ó doméstica, no es suficiente para dirigir la educación en la escuela. El someter varios niños á lecciones comunes, á una dirección general, provechosa á cada uno de ellos y aplicable á todos, ofrece un nuevo orden de dificultades. Así es, que hombres de ingenio superior, de profundos conocimientos, no aciertan á dirigir una escuela, mientras que otros, con educación menos brillante, pero con un juicio recto y una gran fuerza de carácter, natural ó adquirida, gobiernan é instruyen perfectamente un crecido número de discípulos, obligándoles á ser atentos y á interesarse en el estudio. Hay maestros instruidos que se dejan engañar de los discípulos más torpes, quienes, á pesar de su ignorancia, se burlan de los esfuerzos empleados para ordenarlos. Asimismo, hombres de carácter firme, capaces de dirigir á otros hombres, son impotentes para disciplinar á los niños caprichosos, irreflexivos, perezosos, rebeldes y dispuestos siempre por mala voluntad á destruir las felices disposiciones que han recibido de la naturaleza.

Los niños se diferencian entre sí por su temperamento, por su carácter, por sus disposiciones, que, no solamente son diversas, sino á veces opuestas. En un niño, el desarrollo físico predomina sobre el intelectual y moral; con una robustez y salud física constantes, acaso será insensible á las emociones morales, y carecerá de aptitud para el trabajo intelectual. Otro, por el contrario, con una constitución orgánica delicada y una gran debilidad exterior, tendrá un carácter vigoroso y fuerte, una sensibilidad exquisita y una inteligencia precoz. ¿Será fácil someter estos dos niños, tan diferentes en temperamento y tan

opuestos en carácter, á un régimen común y disponerlos á recibir una misma enseñanza? Los medios propios para excitar al uno, ¿no serian inútiles y acaso funestos para mover al otro? Las lecciones fáciles de comprender para el segundo, ¿no estarán por largo tiempo fuera del alcance del primero? Sin embargo, en la escuela es indispensable sujetar á estos niños á la disciplina general, sin desatender ciertos cuidados especiales que las diversas circunstancias exigen.

La habilidad del maestro consiste en reducir á corto número de casos las direcciones y cuidados individuales, y establecer una disciplina general, una especie de vida común, en la cual las disposiciones de cada individuo refluyan en provecho de los demás. Será preciso conseguir que los de talento privilegiado impulsen con su ejemplo á los torpes; los de carácter pacífico y tranquilo á los turbulentos y bulliciosos, y que el mayor número sea excitado ó contenido, según convenga, por el trabajo y la conducta de los pocos que por sus cualidades ó por su instrucción merezcan servir de guía á los demás. De este modo, no sólo es posible la disciplina común, sino que es provechosa á la mayoría, la cual, privada de relaciones intelectuales y morales por efecto de la situación y el género de vida de su familia, se halla poco dispuesta á someterse con utilidad á la dirección y enseñanza individual.

Infiérese, pues, de lo expuesto, que la profesión de maestro requiere un talento especial, que, si bien se ha concedido á todos los hombres, sólo logra desenvolverse con el estudio y la experiencia; y asimismo, que, para ejercer dignamente el magisterio, además de la instrucción general en los ramos que abraza la enseñanza primaria, es condición indispensable el conocimiento:

1.º De las diversas facultades del hombre y de los medios más á propósito para desarrollarlas.

2.º Del modo de transmitir la instrucción con provecho á los niños.

3.º De los medios de sujetar á una dirección y enseñanza general varios niños de carácter y disposiciones diversas y aun opuestas, y prepararlos con la adquisición de ideas verdaderas, principios puros y con hábitos de orden y trabajo, para ser hombres honrados, laboriosos y cristianos.

Tal es la ciencia del maestro, á la cual se designa con el nombre de *Pedagogia*, compuesto de las voces griegas *país*, que significa niño, y *ago*, yo conduzco.

Así la Pedagogía comprende la ciencia ó la teoría de educar y enseñar, y el arte de aplicar esta teoría á la dirección, ya de un individuo completamente aislado, ya de varios individuos en común.

Abraza dos partes: la Pedagogía propiamente dicha ó la teoría y la práctica de la educación, y la didáctica ó el arte de enseñar.

La primera parte comprende el estudio del hombre y los medios de desarrollar y perfeccionar sus facultades.

La segunda, los métodos de comunicar la instrucción y los medios de organizar y dirigir las escuelas.



CURSO ELEMENTAL

DE

PEDAGOGÍA.

CAPÍTULO PRELIMINAR.

DEL MAGISTERIO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y DE LAS
CUALIDADES DEL MAESTRO.

La familia, el Estado, ó la familia y el Estado juntos, han intervenido sucesivamente en la educación del hombre. En los pueblos de la antigua Grecia se privaba á los padres de la libertad de educar á sus hijos para encargarse el poder civil de formar ciudadanos con arreglo á sus instituciones. En nuestros días se han hecho algunas infructuosas tentativas para resucitar el mismo sistema con idéntico fin, no faltando época en que el poder eclesiástico ha pretendido igual privilegio. Reconócese generalmente, sin embargo, las razones que militan en favor de la familia, y en España, como en otros países, se le concede este indisputable derecho, reservándose el Gobierno la necesaria intervención, como encargado de velar por el bien general, ó por el respeto á las leyes y á la moral pública.

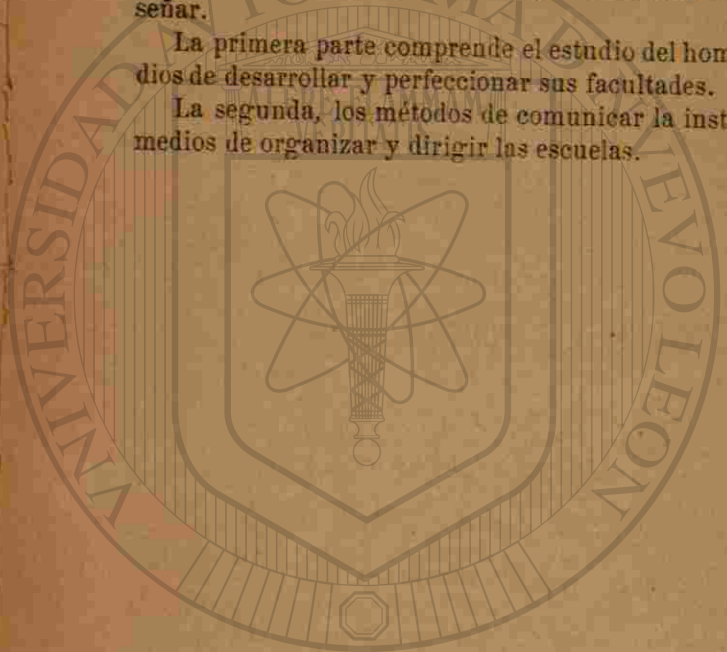
La naturaleza ha concedido á los padres la prerrogativa de educar á sus hijos, y no sólo la ha concedido, sino que les ha impuesto la obligación de ejercerla. Dice el autor del *Emilio*, y dice bien: «El que no puede cumplir con los deberes de padre, no tiene derecho á serlo. No hay pobreza, ni trabajos, ni respeto humano que le dispense de alimentar y educar por sí mismo á sus hijos. Me atrevo á pronosticar á cualquiera que tenga entrañas y descuide tan santos deberes, que derramará por esta falta abundantes y amargas lágrimas sin consuelo.» Aunque el sistema de Rousseau sea absurdo y antisocial, no por eso deja de ser cierto cuanto se expone en este pasaje acerca de los debe-

Así la Pedagogía comprende la ciencia ó la teoría de educar y enseñar, y el arte de aplicar esta teoría á la dirección, ya de un individuo completamente aislado, ya de varios individuos en común.

Abraza dos partes: la Pedagogía propiamente dicha ó la teoría y la práctica de la educación, y la didáctica ó el arte de enseñar.

La primera parte comprende el estudio del hombre y los medios de desarrollar y perfeccionar sus facultades.

La segunda, los métodos de comunicar la instrucción y los medios de organizar y dirigir las escuelas.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DIRECCIÓN GENERAL DE



CURSO ELEMENTAL

DE

PEDAGOGÍA.

CAPÍTULO PRELIMINAR.

DEL MAGISTERIO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y DE LAS
CUALIDADES DEL MAESTRO.

La familia, el Estado, ó la familia y el Estado juntos, han intervenido sucesivamente en la educación del hombre. En los pueblos de la antigua Grecia se privaba á los padres de la libertad de educar á sus hijos para encargarse el poder civil de formar ciudadanos con arreglo á sus instituciones. En nuestros días se han hecho algunas infructuosas tentativas para resucitar el mismo sistema con idéntico fin, no faltando época en que el poder eclesiástico ha pretendido igual privilegio. Reconócese generalmente, sin embargo, las razones que militan en favor de la familia, y en España, como en otros países, se le concede este indisputable derecho, reservándose el Gobierno la necesaria intervención, como encargado de velar por el bien general, ó por el respeto á las leyes y á la moral pública.

La naturaleza ha concedido á los padres la prerrogativa de educar á sus hijos, y no sólo la ha concedido, sino que les ha impuesto la obligación de ejercerla. Dice el autor del *Emilio*, y dice bien: «El que no puede cumplir con los deberes de padre, no tiene derecho á serlo. No hay pobreza, ni trabajos, ni respeto humano que le dispense de alimentar y educar por sí mismo á sus hijos. Me atrevo á pronosticar á cualquiera que tenga entrañas y descuide tan santos deberes, que derramará por esta falta abundantes y amargas lágrimas sin consuelo.» Aunque el sistema de Rousseau sea absurdo y antisocial, no por eso deja de ser cierto cuanto se expone en este pasaje acerca de los debe-

res paternas. Nadie mejor que la familia que rodea al niño de continuo está en disposición de educarle; nadie puede sufrir tan de cerca ni tan cruelmente los efectos de una mala educación como los mismos que han sido causa de ella.

Bajo el techo doméstico y en los brazos de una madre se desenvuelven las más dulces afecciones y se adquieren las primeras ideas, que recordamos siempre con placer indecible. El padre de familia que cría y protege á sus hijos, la madre que los rodea constantemente de una solicitud tan tierna, que nada puede reemplazar en el mundo, al paso que inspiran profundas y afectuosas simpatías, ejercen saludable influjo con sus lecciones, y ejemplo para dirigir el corazón por el camino de la virtud. El padre y la madre estudian las necesidades de sus hijos, conocen su carácter, su aptitud, sus defectos, sus buenas cualidades; están de continuo en inmediato contacto con ellos; ejercen un ascendiente sin límites en su conducta, circunstancias todas sumamente favorables para la educación, y que prueban completamente que las leyes de la naturaleza la han puesto en manos de los padres, pues que se hallan éstos en situación tan favorable.

Querer despojarlos del derecho de educar á sus hijos sería un atentado contra la naturaleza, pero confiar exclusivamente la educación á su cuidado, en las circunstancias actuales de la sociedad, sería una falta de graves consecuencias. Sin hacer mérito de la ineptitud de varias familias, tropezaríamos desde luego con la imposibilidad de todas ellas. Hasta en las menos acomodadas se han multiplicado las necesidades de la vida, porque á las necesidades reales se han agregado otras muchas artificiales, no menos apremiantes. Para satisfacer unas y otras, los hombres, en su mayor número, se ven precisados á pasar el día en la práctica de un oficio, de un arte, ó en el ejercicio de una profesión, ó un destino público, que no les deja ni la tranquilidad de espíritu, ni la libertad de acción necesarias para los importantes y delicados cuidados de la educación doméstica. Las familias que cuentan con recursos suficientes para todas estas necesidades, se crean otras, cuya satisfacción absorbe todos los instantes de su existencia. No contento de vivir con comodidad, ni aun con lujo, el que posee riquezas aspira á aumentarlas, ambiciona honores, y anda tras de conseguir ascendiente, autoridad y mando sobre los demás. Tal es la condición del hombre: se crea necesidades ficticias cuando no puede acallar las verdaderas; se impone obligaciones que le abruman, y entre mil y mil detalles de la vida no le queda un corto espacio de tiempo para pensar en los deberes de padre de familia. Así es la educación doméstica completa pasa por un fenómeno raro, que se ve de tarde en tarde y que encuentra pocos imitadores.

Hay además otra causa que se opone á la educación exclusivamente doméstica. La instrucción de la niñez no se adquiere sino en lecciones especiales, que exigen un tiempo que no pueden consagrar los padres á este objeto, sin el sacrificio del trabajo indispensable para llenar apremiantes obligaciones. Para recibir esta instrucción tiene que separarse el niño de la fami-

lia, sustraerse de su influjo por una gran parte del día, y concurrir á la escuela pública á participar de tan inapreciable beneficio. Es, pues, evidente, que aun en el caso de que un padre quisiera llenar para con sus hijos los deberes que la naturaleza y la religión le imponen, no podría excusarse de compartir sus desvelos con la persona á quien todos convienen en confiar la instrucción de la niñez.

Obligado el padre á encomendar á otro los cuidados paternales, ó cuando menos á compartirlos con él, acude al maestro de instrucción primaria, que por su posición, por pasar con los niños una gran parte del día, tiene sobre ellos un ascendiente notable. El maestro entonces es el tutor, el segundo padre de los discípulos, cuya suerte se entrega en sus manos al ponerlos bajo su cuidado y vigilancia, y esto es lo que constituye la dignidad y excelencia del magisterio de instrucción primaria. ¿Hay en efecto destino ó profesión alguna, cuyos servicios sean más honrosos ni más importantes? ¿Quién está en disposición de hacer el bien en mayor escala que el maestro? ¿Quién puede ejercer una influencia más útil y poderosa en el corazón de los niños, durante aquellos años de la vida en los cuales son más vivas y poderosas las impresiones? ¿No está en sus manos el inspirar amor á la virtud, aversión al vicio, y difundir las doctrinas religiosas, que, al paso que glorifican á Dios, son el consuelo del hombre?

El maestro desarrolla las fuerzas físicas del niño, desenvuelve los preciosos gérmenes de que le ha dotado la Providencia, le inicia en la ciencia de la vida, y le prepara para el cumplimiento de su destino futuro como hombre y como ciudadano. La mayoría de los hombres participa de tan provechosos y trascendentales cuidados. Una generación tras otra recibe sus primeras impresiones, que son indelebles, bajo la influencia del maestro. En la escuela se forma la conducta y se aprenden los elementos de las ciencias aplicables en las profesiones á que cada uno se dedica y en los negocios comunes de la vida: habituándose el discípulo á practicar la virtud, adquiere á la vez capacidad para asegurarse una posición cómoda por medio del trabajo y la economía. El maestro, en fin, cuidando del bienestar de sus discípulos, coopera á la prosperidad y bienestar general.

Así, la instrucción primaria debe considerarse como un elemento necesario de orden y estabilidad social, y el magisterio como una especie de paternidad y no como una industria, como un sacerdocio y no como un comercio.

No obstante, la opinión pública rebaja el carácter del profesorado de una manera desmedida. El nombre de maestro parece que envuelve en sí mismo la idea del ridículo y del desprecio, y es objeto de burla y escarnio. Lejos de obtener el maestro la estimación, el respeto y las atenciones de las familias, recibe por lo común muy tristes desengaños de las mismas personas cuyos hijos adopta, acogidos bajo su amparo y protección. Vive pobre, lleno de privaciones, y acaso, para colmo de ingratitud é injusticia, acaba sus días en la indigencia y la miseria, aban-

donado de todos, cuando no perseguido por los mismos que han recogido el fruto de sus afanes y desvelos.

La frívola opinión del vulgo (y la palabra *vulgo* tiene una acepción muy lata en esta parte) y la misma conducta de algunos maestros han dado lugar á estos males. La opinión general se deja deslumbrar por el brillo y ostentación de que distan tanto la sencillez y modestia, compañeras inseparables de las funciones del magisterio y causa perenne de que los que no meditan ni ven las cosas más que por la superficie, miren con desdén los provechosos beneficios de la instrucción primaria. Mas la causa principal es menester buscarla en las cualidades de algunos que han entrado en la carrera sin los requisitos convenientes, ó no han observado la conducta que correspondía á su delicado encargo. La prueba está en que, á pesar de la opinión desfavorable acerca de la importancia del magisterio, los que son dignos de ejercerlo, todos, al cabo de cierto tiempo, con ligeras excepciones, llegan á conquistarse en los pueblos el lugar que les está designado por sus servicios.

Por eso la conducta del maestro es el recurso más poderoso para destruir ó amenguar por lo menos la errada y funesta opinión que tiende á rebajar la excelencia del magisterio. Antes de abrazar la carrera es preciso medir las fuerzas con que se cuenta para llenar los deberes que impone; el que no se encuentre dispuesto á cumplirlos, debe buscar otra profesión; el que tenga confianza en sí mismo puede seguirla, pero sin perder nunca de vista el difícil y espinoso camino que ha emprendido. Sólo así logrará conseguir y conservar el ascendiente y consideraciones necesarias para llenar con provecho todas sus obligaciones.

Para ser maestro se requiere virtud, ciencia, prudencia, celo, perseverancia y otras cualidades análogas. El maestro ha de consagrar los mejores años de la juventud y de la vida entera, sin descanso y sin perdonar cuidados, á proporcionar á sus discípulos, que son sus hijos, el bien más precioso y esencial, cual es el de la educación. Ha de contribuir á asegurar la felicidad de éstos desarrollando su inteligencia, ennobleciendo su corazón y fortaleciendo su voluntad y dirigiendo el desarrollo de todas las facultades del alma y del cuerpo. Para esto es preciso conocer el carácter y las inclinaciones de los discípulos, servirles de ejemplo, y presentarles por modelo su misma vida como una protesta continuada contra el vicio y un llamamiento perenne á todas las virtudes.

La vida del maestro es activa y laboriosa. Después de ocuparse en la clase por espacio de seis horas, necesita consagrar otras varias para ordenar los registros necesarios á la conservación del orden y los progresos de los discípulos; debe prepararse para las lecciones y ponerse en relación con los padres y con las autoridades. Al fin del día le quedan pocas horas de reposo, y tanto menos, cuanto mayor importancia tenga el magisterio que desempeña. Obligado á dar ejemplo á sus discípulos en todas las cosas, debe ser exacto y puntual en asistir á la escuela, ocupando el lugar que le corresponde antes de principiar

los ejercicios y siendo el último en abandonar su puesto. Durante la clase, al mismo tiempo que explica en una sección y que estimula y reprende á los desaplicados, cuida del orden de las demás secciones, y premia y castiga asimismo á los que son acredores á premio ó castigo. De esta suerte pasa las seis horas de clase en un trabajo penoso y difícil, sin ningún género de descanso.

Si bien la profesión de maestro no impone un trabajo corporal como el que exige el cultivo de los campos ú otras ocupaciones puramente mecánicas, exige un trabajo tal vez mayor, porque al corporal se agrega el del espíritu, estando obligado el profesor á hablar y obrar con una energía y una prudencia que destruye sus fuerzas y hasta su salud al cabo de pocos años. Tan improba tarea requiere, pues, robustez y vigor para poder resistirla. Una persona achacosa y de constitución débil y enfermiza, no es capaz de soportar tan penosos y continuados esfuerzos. No puede ser exacta y puntual en la asistencia á la escuela y en el cumplimiento de las demás obligaciones que lleva consigo su destino, y comunica á los niños la misma falta de exactitud y puntualidad, que bien pronto se convierte en hábito de desorden y desaplicación, capaz de contrariar al maestro más entendido y de mayor robustez, cuanto más al mismo que da motivo á esta falta.

Como consecuencia de esto, fácil es deducir que el maestro de instrucción primaria ha de ser sano y robusto, y que el que no reúna estas cualidades no debe pensar en la carrera de la enseñanza. Si en la suposición de que no tenga otro encargo más que el de la escuela no puede cumplirlo, ¿cómo lo cumpliría si tuviera que ocuparse en lecciones particulares, en el servicio de la secretaría de ayuntamiento ó en otros trabajos más penosos, cuya retribución pudiera servir de suplemento al corto sueldo del magisterio para satisfacer las necesidades más urgentes y perentorias de la familia?

Mas si las cualidades físicas del maestro son de grande importancia, las intelectuales y morales son absolutamente indispensables y de gravísimas consecuencias.

Entre todos los deberes de un maestro, el de la instrucción es el que más generalmente se reconoce y acaso el único de que se exigen pruebas fehacientes. Para instruir es preciso ser instruido, y para enseñar es preciso tener los conocimientos que se pretende comunicar á los discípulos. Hasta aquí todos están conformes; pero no lo están en cuanto á la extensión de los conocimientos del profesor y en cuanto al talento necesario para comunicarlos á niños de diversas edades y disposiciones. La ley determina las materias de enseñanza para cada clase de escuela, y parece que basta á cada profesor estudiar las que abraza el programa de la clase que aspira á dirigir; sin embargo, no es así; en la enseñanza secundaria y superior, para explicar una asignatura, la de física por ejemplo, le basta al profesor estar instruido en ella; en la enseñanza primaria es necesario además poseer otros conocimientos, porque los niños,

careciendo de muchas ideas, hacen continuamente preguntas y proponen dificultades sobre varios y diversos puntos, á que es preciso satisfacer, á fin de que no se entorpezca el desarrollo de su inteligencia.

Destinado el maestro á preparar á sus discípulos para todas las carreras y profesiones, después de haberlos preparado para la carrera de la vida, necesita poseer una instrucción sólida y extensa, sin que se entienda por eso que deba ser un sabio. Hay materias en que debe hacer un estudio profundo, en las que debe sobresalir, como son las correspondientes á las escuelas elementales, y hay otras en que le bastan nociones, y algunas en las que sólo penetra para adquirir algunas ideas, y aun sin conocer el nombre de la ciencia. Determinar á qué debe reducirse su instrucción en lo que no abraza el programa de las escuelas elementales, es lo que ofrece dificultad; mas esta dificultad toca resolverla al Gobierno y á los profesores de las Escuelas Normales. Además de los conocimientos indispensables para la educación y enseñanza general, debe poseer el maestro los conocimientos cuya propagación puede facilitar el ejercicio de los oficios mecánicos y de las profesiones industriales, y los que puedan servir para explicar los fenómenos más comunes de la naturaleza y desarraigar preocupaciones vulgares que se transmiten de generación en generación con grave daño de los que están expuestos á dejarse dominar por ellas.

Las lecciones de la Escuela Normal no son suficientes por sí solas. Sirven de preparación, y ofrecen bajo este aspecto una grande importancia; pero es menester completarlas por la meditación y el estudio general. Son indispensables para preparar al maestro futuro; pero se pierde luego todo su fruto cuando se abandona el estudio. De tantas y tan varias materias explicadas de prisa y á un mismo tiempo, no queda luego más que un recuerdo vago y confuso, cuando no falso y absurdo, cuando no sea un verdadero caos. Al salir de la escuela todos se consideran instruidos, cuando no se tienen por unos sabios, capaces de disertar y argüir con las personas más inteligentes sobre las materias que han estudiado, y al empezar el ejercicio de la profesión, todo son dificultades y embarazos. Y esto es muy natural, porque todo el saber y todo el celo del profesor no puede conseguir sino extender el germen de la instrucción: el discípulo no ha hecho más que entrever; su inteligencia sale más bien sobrecargada que enriquecida de conocimientos. El trabajo individual del alumno ó del aspirante á maestro, el estudio, la reflexión, la experiencia diaria y continuada es lo único que puede madurar y desenvolver las semillas sembradas en la Escuela Normal. Para apropiarse estos tesoros es menester que intervenga el juicio, pues de otra manera no se conservarán más que ideas vagas é incoherentes.

Es, pues, una de las cualidades del maestro la instrucción, y una instrucción sólida y variada, aunque no profunda, en todas las materias. Es preciso que aprenda, y que aprenda bien; que se aproveche de las lecciones recibidas, reflexionando sobre

ellas; que se acostumbre á juzgar de las cosas con acierto, pues que un estudio superficial sólo sirve para aprender palabras de memoria. Nociones bien dirigidas y coordinadas, principios claros y precisos, y el hábito de exponerlos con claridad y sencillez, deduciendo las consecuencias útiles y entrando en los detalles necesarios, es lo que constituye un buen maestro; es decir, que debe saber bien y no abandonar el estudio, y debe también saber enseñar.

Sobre este último punto dice Mr. De-Gerando: «El talento de enseñar no consiste solamente en la facilidad de exponer: supone también el arte de presentar las cosas bajo su aspecto natural; la habilidad de prepararlas de la manera más conforme á las necesidades de los discípulos; la inteligencia de los buenos métodos; el hábito de aplicarlos; el uso de las formas más á propósito para hacer penetrar la luz en el espíritu; la claridad en las ideas y la claridad en el lenguaje. Cuanto menos adelantados son los discípulos, es necesario descender más hasta ellos. El talento de enseñar á los niños pequeños, á los niños descuidados hasta entonces, es un don muy particular, que se adquiere en parte viviendo entre ellos; pero que exige además que sepa el profesor ponerse á su nivel, despertar su inteligencia, simplificar las nociones y hacerlas familiares.»

Tales son las cualidades del maestro con respecto á su inteligencia; falta examinar ahora las cualidades morales.

Bajo el aspecto moral, el maestro debe cuidar de su carácter y conducta. En otra profesión cualquiera la falta de cualidades morales podrá perjudicar al que la ejerce; en la del magisterio sería origen de males sin cuento para infinitas familias, cuyos hijos sufrirían los daños causados por la negligencia ó por el mal ejemplo del maestro. Así, estas disposiciones son las que más deben mirarse, y con tanto mayor motivo, cuanto que es difícil acreditarlas en las pruebas para la obtención del título que habilita para dedicarse al magisterio.

El primer deber moral del maestro es el amor á su profesión y las simpatías á los niños. En el ejercicio de esta carrera, los bienes físicos y materiales son escasos; cuando más, bastan para llenar las necesidades precisas de la vida. El que tenga otras pretensiones sufrirá un triste y tardío desengaño. El hombre tiene obligación de procurarse una existencia cómoda é independiente para vivir con decoro y obtener la consideración que su posición reclama, especialmente cuando está unida á la suya la suerte de una familia. El maestro, como los demás hombres, tiene derecho y tiene obligación de procurarse los recursos indispensables; pero debe estar persuadido de que el mundo le concede poco y no está en disposición de otorgarle mucho más. El único medio de conseguir algún bienestar material consiste en la economía, en contentarse con poco y establecer un plan de vida sencilla y frugal. Los bienes morales son de un valor infinitamente mayor, y éstos son los únicos que deben decidir al maestro por su profesión, sin persuadirse tampoco que puedan adquirirse por su medio las distinciones públicas. No hay,

pues, riquezas ni honores en la carrera del magisterio, y sólo el deseo de hacer bien en el silencio y en el olvido es el móvil puro y verdadero de abrazarla.

Hay maestros, pocos por fortuna, que se avergüenzan de su estado. Se consideran muy superiores á la modesta misión de que están encargados, y declaman continuamente contra su ministerio, haciéndose indignos de ejercerlo. Acaso la esperanza de mejor posición ó las pretensiones de optar á los ascensos concedidos á los que se distinguen por su inteligencia y celo, después de pasar sus mejores años entre los niños, les han obligado á abrazarlo. Mas aunque logren ver realizados sus deseos con perjuicio del mérito, con perjuicio de la educación y en contra de la justicia, sufren mientras tanto los disgustos, los sinsabores y todos los males que son consecuencia de la lucha establecida entre su ambición y orgullo y sus modestos y piadosos deberes, entre la presunción que les obliga á querer sobreponearse á los demás y la incapacidad de elevarse ni de salir de la situación vaga y anómala que se han creado. La escuela no es para ellos sino un suplicio largo y penoso; porque su pensamiento, ocupado en cosas extrañas á sus deberes, no se fija nunca en los niños, sino para suspirar por el momento de abandonarlos. Cada minuto que tarda en terminar la clase se le hace un siglo; y cuanto más desea que pasen rápidamente las horas de su tormento, parece que marchan más lentas las oscilaciones del péndulo. Tal es la fatiga y el disgusto incasantes del que abraza el magisterio con miras interesadas é indignas, en vez de decidirse por motivos honrosos y legítimos.

Con el amor á la profesión del magisterio está identificado el amor á los niños, sin el cual los esfuerzos del maestro para llenar sus deberes son inútiles; y en lugar de cumplir un deber importante y sagrado, ejerce un oficio mecánico y desagradable. Pero las simpatías hacia los niños han de ser superiores al desaliento que puede provenir de la ineffectividad de sus lecciones y de sus trabajos, y á los crueles desengaños que se expone á recibir de ellos y de las mismas familias. Ni la ligereza, ni la distracción, ni las importunas preguntas que le dirijan han de ser motivo bastante para retraerle de amar á todos y á cada uno de sus discípulos, de interesarse en su bien, de preservarlos de los males que les amenazan, preparándoles un dichoso porvenir.

Para esto se requiere una paciencia sin límites. El niño no comprende una explicación después de repetírsela cien veces, porque la distracción le impide atender á las lecciones; dominado por la pereza, no es fácil obligarle al estudio, ni hacer fijar su fugaz y pasajera atención á pesar de todos los esfuerzos; pensando siempre en los juegos, no hay medio de reprimir su inquietud; en fin, dejándose llevar de las inclinaciones propias de la edad no es posible enmendar sus defectos ni destruir sus vicios, por más que se corrijan y ataquen; siempre hay una lucha abierta entre el maestro y el discípulo, y en esto consiste la verdadera virtud, porque no hay paciencia sin contradicciones. El mérito está en no desanimarse nunca y en tener bastante

dominio sobre sí mismo para no perder la calma y tranquilidad habituales. Los esfuerzos inútiles de un día, se reproducen el siguiente y los siguientes, y de este modo, á fuerza de perseverancia, se logra el fin que se apetece. El que se deje llevar de la cólera en vista de la desobediencia de los discípulos, faltándole el dominio sobre sí mismo, lo pierde también para con los demás, y se crea mayores resistencias, mayores obstáculos, en vez de destruirlos. La lucha del maestro ha de ser interior, secreta, oculta para todos menos para él mismo, guardándose bien de que no se descubra por sus acciones, por sus ademanes ni por su voz, que han de permanecer inalterables, ó de otro modo perderá el ascendiente necesario para dirigir á los niños.

Pero cuídese mucho de no confundir la paciencia con la apatía, con la insensibilidad ó con la resignación. El maestro no debe ceder nunca en sus buenas resoluciones, en realizar sus excelentes ideas. Si no se encuentra con fuerzas suficientes para combatir la desaplicación, la desobediencia y cuantas dificultades pueden ofrecerse, suele contemporizar con los niños, deja para mañana lo que debía esforzarse para remediar hoy, y ese mañana nunca llega. Así pasa un día tras otro día, un mes tras otro mes, y nunca se logra remediar los males. Este es el defecto de las personas de carácter débil, contra el cual deben estar siempre prevenidos los maestros. Lo que un día es difícil, el siguiente aumenta su dificultad en lugar de disminuir, y cuanto más pasa, mayores esfuerzos son indispensables para ejecutarlo porque se acrecientan los obstáculos, y hace progresos la debilidad de carácter á medida que se contemporiza con esta disposición del alma.

La paciencia supone en el maestro un gran caudal de bondad y de firmeza á un mismo tiempo, y estas dos cualidades, en efecto, son esenciales al que ha de vivir entre los niños. La una excita en éstos el amor y el respeto, y la otra produce un temor bien entendido. Ambas juntas son causa además del orden, la aplicación, y por consiguiente de la disciplina y de la buena conducta de los discípulos.

La bondad es el sentimiento que debe dominar en la educación. La bondad que nace del amor rechaza los movimientos bruscos y violentos, las miradas duras y furiosas, la sequedad en los mandatos. La bondad se abre paso hasta el corazón de los niños, gana la confianza, y los obliga á considerar la escuela como un lugar de placeres puros y lleno de atractivos. El tono afable y bondadoso encuentra eco en todos los corazones; en el mando, lleva tras sí la obediencia; en la reprensión, el arrepentimiento. Para las palabras de un maestro bondadoso están atentos todos los oídos para escucharlas y todas las inteligencias preparadas para comprenderlas. Por el contrario, las palabras groseras ó insultantes producen al principio un miedo exagerado y servil, que paraliza el ejercicio de todas las facultades del entendimiento y del corazón, y más tarde promueven la desconfianza, la aversión y la cólera.

La conducta del maestro debe ser igual con todos sus discí-

pulos; el rico como el pobre, el grande como el pequeño, el sobresaliente como el de escasa inteligencia, todos tienen igual derecho á su estimación y á sus cuidados. Las distinciones son fatales al ascendiente y á la autoridad del maestro; pero no son iguales todos en la situación en que se hallan, y esto exige alguna diferencia, que sin perjudicar á ninguno, sea provechosa al que las motiva. Niños hay al parecer y en realidad groseros, degradados acaso, sin que esto dependa de su voluntad. Fatigados sus padres en trabajos penosos con que ganan su escaso y precario sustento, corrompidos y llenos de vicios brutales, efecto de la misma miseria que los rodea, llegan á casa á disfrutar un momento de tranquilidad y reposo, y suelen ofrecer á su familia ejemplos poco dignos de imitación. Sus hijos, tiernas criaturas dispuestas á recibir todas las impresiones, pierden la natural candidez é ingenuidad, adquieren modales bruscos y groseros, y una cortedad y timidez que los aleja de todas las personas que tienen otros modales y que ejercen alguna autoridad. Estos desgraciados apenas han experimentado la ternura y caricias maternales, y al maestro toca hacerles partícipes de las afecciones que les niega su familia, y preservarlos en lo posible de los males que los amenazan en el porvenir. Acostumbrados á los malos tratamientos de la familia, desconfían de todo, no se atreven á fijar la vista en el profesor cuando éste los mira, no osan desplegar sus labios para dirigirle la palabra, bajan la cabeza cuando se les aproxima; en fin, dan señales que bastarían para calificarlos de completamente estúpidos, si no se supiese que las privaciones corporales aletargan las facultades del alma y contrarían su desenvolvimiento. El embarazo, la humillación, la vergüenza que sufren en medio de los condiscípulos, las ropas sucias de que están vestidos descubren al momento á los hijos del pobre que vive de la caridad pública y que asisten á las escuelas de limosna. ¿Puede haber estado más triste y lastimoso? ¿Será injusto establecer alguna diferencia en favor de estos infelices? ¿No tiene un deber especial el maestro de animarlos, dirigiéndoles palabras afables y tratándolos con benevolencia, especialmente cuando logran hacer algunos adelantamientos?

Un buen maestro oye continuamente una voz que grita desde el fondo de su alma, recomendándole los cuidados que debe á estos niños débiles y desamparados. Siguiendo los impulsos de su corazón consuela al affigido, dulcifica los modales groseros, alienta al que se intimida, reanima al que se abate, y se vale de mil atractivos para inspirar confianza á los que se hallan en una posición desgraciada. En esto no hay predilecciones, no hay deferencias injustas, porque se da á cada uno lo que necesita, cumpliendo con un deber de conciencia.

No se crea, sin embargo, que la bondad es suficiente para la educación de los niños. La ligereza, la distracción, los caprichos de éstos, y sobre todo, la debilidad de la naturaleza humana, exigen cierta prudente severidad, cierta firmeza de carácter, sin la cual no hay autoridad y disciplina posibles. El ascendiente

moral del maestro, debido á su carácter más bien que á su destino, la superioridad de su razón, su afabilidad, en fin, disponen á los niños al respeto al mismo tiempo que á la estimación; pero para fortalecer y arraigar estos dos sentimientos se necesita además hacer uso de la autoridad. Cuando observan los niños que la bondad del profesor es inseparable de la firmeza de carácter, que cuando toma una disposición sus palabras bondadosas son estables, renuncian á los medios de sustraerse á la obediencia, y desaparece el desorden y la desaplicación. Conventrá ser indulgente en ciertos casos cuando descubre un arrepentimiento profundo y sincero y no se ha cometido la falta con malicia, cuando por este medio no se excusa el discípulo del cumplimiento del deber, sino que se facilita su cumplimiento ó se le auxilia para cumplirlo; pero si la indulgencia degenera en debilidad, en mal entendida complacencia, se pierde completamente la escuela. No debe exigirse nada sino después de una madura reflexión, no debe imponerse deber alguno imposible de cumplir; pero una vez determinada una cosa, es menester ser inflexible hasta que se haya ejecutado.

A estas cualidades relativas al carácter, debe añadir el maestro una conducta moral y religiosa ejemplar.

Las familias, el gobierno, la sociedad, todo reclama del maestro instrucción, y principalmente virtudes. Si la ignorancia inutiliza al hombre para ciertos actos, para ejercer determinados destinos, el vicio lo corrompe y lo convierte en azote de la humanidad y de sí mismo: la ignorancia paraliza las facultades y las disposiciones naturales; el vicio las pervierte y las envenena. La ciencia es útil, es necesaria cuando se encamina al bien; la ciencia egoísta, sin las inspiraciones de la caridad, seca y arruga el corazón. El maestro, pues, cuya vida sirve de norma y de guía á los discípulos, debe seguir una conducta irreprehensible y conservar firmemente grabada en su alma la fe cristiana para la felicidad de los educandos, y para sostenerse él mismo en el cumplimiento de los penosos deberes de su ministerio. Es menester, por tanto, que trabaje incesantemente en su propia santificación, que extirpe de su alma, no sólo los vicios groseros y repugnantes á un cristiano, sino hasta las faltas ligeras, que, si en otras personas no tendrían graves consecuencias, serían en él en extremo peligrosas.

No se concibe que el que se consagra al sacerdocio de la educación abrigue sentimientos inmorales é irreligiosos; no se concibe que el maestro quiera voluntariamente ser la piedra de escándalo en la escuela y fuera de ella; pero los ejemplos del mundo son demasiado funestos, sobre todo para los jóvenes que empiezan la carrera de la enseñanza. El que á la vista de buenos ejemplos hubiera amado y ejercitado la virtud, en medio de una atmósfera corrompida, en medio de la intriga y de actos vergonzosos que conducen á una fortuna, á un bienestar más vergonzoso todavía, aunque de brillante apariencia, se familiariza insensiblemente con el crimen, ahoga por grados la voz de su conciencia, que grita cada vez con menos fuerza, si no está

sostenida por una virtud sólida, fundada, no en principios de conveniencia, sino en los verdaderos principios de la religión.

¡Cuántos hombres no entran en la carrera de la vida con valor, dispuestos y determinados á respetar su conciencia y seguir fielmente sus inspiraciones, y no obstante se extravían, se pierden á los primeros pasos, ó quedan reducidos á la más completa nulidad! ¡Cuántos con las mejores disposiciones se dejan seducir por hombres despreciables, sin fe, sin pudor, sin vergüenza! ¡Cuántas veces el respeto humano solamente nos hace flaquear en nuestras creencias y convicciones, y nos arrastra por último hasta la corrupción y el vicio! Hombres hay que á presencia de los que hacen alarde de cinismo é irreligión se avergüenzan de su propia virtud y la ocultan: reniegan hasta cierto punto de ella. La debilidad los fuerza á pervertirse, y llegan á tal punto de miseria y degradación, haciéndose tan infelices como malvados. En los maestros que deben á la niñez la edificación y el ejemplo, esta conducta, que en los demás sería una falta grave, se convertiría en un crimen horroroso contra la sociedad, contra la moral y contra la religión. ¿De qué sirven las palabras cuando las contradice el ejemplo? ¿De qué sirve hablar de virtud cuando la conducta del que habla predica el vicio? Esto no es otra cosa que añadir al crimen la hipocresía: no contentarse con pervertir á los niños y querer corromperlos completamente.

Así, debe arreglar el maestro su conducta á los principios santos y puros del cristianismo. En su casa, en la escuela, en público, todos sus actos, todos sus pensamientos deben ser la expresión de la honradez y de la cortesía. Profundamente religioso, se guardará bien de hablar de la religión sin un respeto profundo; no la profanará mezclándose en controversias peligrosas, la explicará á los niños sin traspasar los límites que la ley prescribe, y fuera de esto dará prueba de ella más bien con sus hábitos y conducta que en sus discursos, cumpliendo exactamente lo que manda, y absteniéndose en un todo de lo que prohíbe. En todos los actos religiosos se presentará con candor y sencillez, que, como la decencia y la modestia, añaden nuevo lustre á la virtud, evitando la ostentación y las demostraciones inútiles.

Para observar esta conducta no es menester condenarse el maestro á una vida de mortificación y de penitencia continua; no es necesario que se retire del comercio del mundo; la virtud es rígida, severa en cuanto á la exacta y fiel observancia de sus preceptos; pero en lo demás es risueña y no se opone á los placeres honestos que sirven de recreo al espíritu y de alivio á las fatigas del cuerpo y del entendimiento. Prohibe las amistades peligrosas, la asistencia á las diversiones groseras é indignas de los hombres de bien; pero exige al mismo tiempo las relaciones sociales, y aconseja la concurrencia á las reuniones de personas honradas para distraerse. El maestro está obligado á mantener relaciones con las familias de los discípulos y con las autoridades, y no debe renunciar á las de la amistad. Para ser y aparecer hombre de bien no es necesario huir del comercio de

los hombres, ser huraño y montaraz y áspero en el trato: no es preciso vestir un sayal y tener la vista fija en el suelo. Por el contrario, austero para consigo mismo, riguroso en cuanto al cumplimiento de sus deberes, el maestro ha de ser afable, tolerante é indulgente para con los demás, sin reprimir su alegría en las ocasiones y lugares convenientes. Sin faltar á la sencillez puede y debe vestir aseado y con cierto gusto, que constituye la principal elegancia; debe apartar los ojos de la tierra para evitar los pensamientos terrenales, y con la frente erguida, en señal de honradez, elevarlos al cielo para contemplarlo como su morada futura, y mirar á los hombres como á sus semejantes, con los cuales vive en sociedad en este mundo. Ha de ser humilde, pero no hasta la humillación: antes que todo es hombre, y tiene el deber imprescindible de conservar la dignidad de la naturaleza humana; de modo que siendo obediente, sumiso, atento con todos, jamás debe consentir en rebajarse hasta una condescendencia degradada y servil.



PRIMERA PARTE.

EDUCACION.

CAPITULO PRIMERO.

OBJETO Y DIVISIÓN DE LA EDUCACIÓN.

La palabra *educación* envuelve en sí misma la idea de destino. La educación, en efecto, dispone al hombre para el cumplimiento de sus deberes, para llegar á la perfección de que es susceptible en este mundo, y hacerse digno del fin para que ha sido criado, que es lo que constituye la educación en el sentido más lato y general. Dios le ha concedido las diversas disposiciones y facultades de la naturaleza humana, necesarias para conocerle y amarle; pero estas disposiciones y facultades no se desenvuelven por sí mismas, sino por medio de las lecciones de lo pasado y por la experiencia de la vida, ó el trato y los ejemplos sociales.

Así, la educación comprende lo que se refiere á la existencia del hombre: sus relaciones con la familia, con la patria, con la sociedad, con las leyes de la moral y de la inteligencia; en fin, con todo lo concerniente á la perfección y ennoblecimiento de la humanidad.

Principia con la vida, y toda la vida debe consagrarse á ella. Desde los primeros momentos de la existencia empiezan á desarrollarse los gérmenes de la razón, de la virtud, de la grandeza propia de la naturaleza humana, é impulsándose progresivamente su desarrollo, adquieren cada vez más fuerzas las facultades para superar y destruir las disposiciones contrarias. De este modo prepara al niño para ser hombre y ciudadano, para entrar en la sociedad civil y religiosa, y encaminarse por sí mismo á una perfección indefinida hasta el término de sus días.

Las disposiciones del hombre se desenvuelven por el ejerci-

cio, y este ejercicio es el objeto inmediato de la educación. ¿Mas cuál será el objeto final? ¿Cuál la dirección que ha de darse á este desarrollo? ¿Cuál la idea que debe dominar en el educador, y cuál el principio superior y universal de la educación? La educación, como la moral, tiene que fundarse en un principio, y la buena elección de este principio determina la buena ó la mala educación. Este es, pues, el problema más importante y el que más interesa resolver.

No corresponde en rigor á un tratado de Pedagogía elemental escrito para los profesores de instrucción primaria un asunto propio de la filosofía pedagógica; sin embargo, es de tanta trascendencia su conocimiento, que no puede prescindirse de entrar en algunas explicaciones sencillas y al alcance de todos.

Examinando las bases fundamentales de los principales sistemas, fácil será apreciar cada uno de ellos en lo que es en sí, y deducir luego cuál será el verdadero y el que debe adoptarse. Por rápido que sea el examen, siempre aparecerán los caracteres esenciales que los distinguen, y su comparación conducirá á determinar el verdadero principio supremo de la educación, al cual han de subordinarse los demás principios, estableciendo la unidad y armonía convenientes entre todos los medios empleados para dirigirla.

A dos clases pueden reducirse los diversos sistemas de educación inventados por los hombres: los sistemas de los antiguos, fundados todos en un mismo principio, y los sistemas de los modernos, que son muy pocos, si se atiende á sus diferencias esenciales.

Según las doctrinas de la antigüedad, la base de la educación debía ser el principio político, ó cuando más el principio social. Recórranse las páginas de la historia, y todas ellas demostrarán hasta la evidencia que los pueblos antiguos no cuidaban más que de formar hombres robustos y ciudadanos perfectos, capaces de gobernar con justicia y obedecer con desinterés. Las personas, las familias, la humanidad toda debía sacrificarse en aras de la patria. Resultado de estos principios fueron los ejemplos de desinterés y patriotismo que admiramos y que prueban el poder de los hábitos contraídos en la niñez; pero que al mismo tiempo nos enseñan la inmoralidad de muchas de aquellas acciones y de los medios por los cuales se hacían posibles, sacrificando á veces la justicia y casi siempre degradando la humanidad.

Aquellos mismos ejemplos, tan sorprendentes y admirables bajo un punto de vista, nos hacen rechazar el principio político y el principio social como base exclusiva de la educación. Deberá acomodarse ésta á los intereses de la nación y de la sociedad en que han de vivir los niños, pero deberá acomodarse primero á los principios de la moral y de la religión. Cuando los principios de la sociedad y los sentimientos morales y religiosos se identifican, entonces no hay dificultad alguna en tomar por base estos principios; pero en la antigüedad, en que se hallaban

tan distantes uno de otro, era un absurdo, cuyas consecuencias están bien patentes.

Los sistemas de educación moderna no son realmente más que tres, ensayados todos en los siglos XVII y XVIII. Está basado el uno en la felicidad, el otro en la naturaleza, y el tercero en el verdadero principio supremo, cuyos caracteres se determinarán luego. El primero tiene por principales representantes á Locke y Bassedow; el segundo á Rousseau, y el tercero á la mayor parte de los pedagogos en nuestros días.

La hipótesis de Rousseau se opone diametralmente al sistema de los antiguos. Mientras éstos formaban al ciudadano, degradando al hombre bajo el pretexto de disponerle para tal ó cual condición social, ó para asegurar el orden público y la estabilidad de las instituciones del país, Rousseau, indignado de los vicios y abusos de su época, proponía la formación del hombre, prescindiendo enteramente del ciudadano y del ser social. Tomaba por tipo del hombre perfecto al salvaje, sin leyes, sin idea de los deberes, y destituido de las primeras nociones de la inteligencia. Suponía que los individuos de la especie humana estaban destinados á vivir aislados y errantes, siguiendo las inspiraciones de su capricho, y que sólo por un trastorno habían pasado al estado social, que era el origen de todos los males. Tan absurda y extraña teoría, desmentida por las creencias tradicionales de la humanidad y en oposición abierta con las ideas de la civilización y progreso, logró deslumbrar por un momento á causa de la elocuencia del *Emilio*; mas luego que desapareció el falso brillo que ocultaba la inexperiencia del autor, se ha considerado y considera esta obra como una novela útil y provechosa en cuanto incita á meditar acerca de la educación, mas impropia para servir de guía, ni á los padres ni á los maestros.

Locke y Bassedow fueron los apóstoles de la felicidad como principio supremo de la educación. Pero ¿cuál es la verdadera felicidad? Cada uno la entiende á su manera, y cada uno sigue distinto camino. No se necesita más prueba para desechar el principio de la felicidad como el supremo de la verdadera educación.

No puede negarse á Locke el mérito de haber sido el creador de la Pedagogía moderna. Aprovechándose de las indicaciones de algunos genios superiores que le habían precedido, publicó en los últimos años del siglo XVII su *Tratado de educación*, que viene á ser un conjunto de principios y consejos de fácil aplicación, ensayados por él mismo al educar al lord Shaftesbury.

El sistema de Locke está fundado en una de las sátiras de Juvenal (1): *Pidamos á Dios un alma sana en un cuerpo sano*. Tal es, según Juvenal, la verdadera felicidad; y la educación, según Locke, debe dirigirse á conseguirla. La verdadera felici-

(1) *Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano.*

dad del hombre consiste en la salud del alma y del cuerpo, porque en estas dos ventajas están comprendidas todas las demás. El que las posee nada tiene que desear, el que carece de alguna de ellas no puede ser feliz por muchos favores que le dispense la fortuna. El hombre lleva en sí mismo el verdadero origen de su felicidad ó de su miseria: con un cuerpo enfermo es incompleta su felicidad; con un alma desarreglada, imposible. Dirigir al niño de manera que sea feliz cuando llegue á ser hombre, es decir, que posea á la vez la fuerza y la salud del cuerpo con la fuerza y la salud del alma, debe ser el objeto de la educación. Tal es el sistema de Locke.

Obsérvase desde luego en este sistema que no se comprende cuál sea la verdadera felicidad del alma. Distinguese la educación física de la moral, mas no se trata sino de la educación moral propiamente dicha, que está muy lejos de satisfacer por sí sola al hombre interior. Además, así como Plutarco se dirige en su *Tratado de educación* á los hombres de condición libre y afortunada únicamente, habiendo ensayado Locke sus principios en la educación del lord Shaftesbury, los aplica en su obra á las familias acomodadas que han de vivir en la sociedad culta y elevada, dirigiéndose principalmente á habitar al niño á portarse cual corresponde en aquella sociedad en la que ha de vivir. Hablando de la educación del alma dice Locke: «Lo esencial es que reciba buenas impresiones á fin de que obre en todas circunstancias cual corresponde á la dignidad y excelencia de una criatura racional;» pero no consiste en esto sólo la educación del alma. Por otra parte, hacer esclavos de las formas accidentales establecidas en las relaciones entre los hombres, es contrario á los derechos del individuo y de la sociedad misma, que permanecería estacionaria, imposibilitando todo progreso.

Después de Locke y de Rousseau, y fundándose en gran parte en los mismos principios, publicó Bassedow un nuevo sistema de educación, que introdujo un cambio completo en las ideas. Corrió su obra con gran crédito en un principio, mas luego cayó en el olvido para volver á aparecer reformada y acomodada al estado actual de la sociedad por algunos filósofos alemanes.

Bassedow, según se ha dicho, funda también su existencia en la felicidad, y así como Locke, en la exterior, en la de esta vida, que ni es ni puede ser la verdadera felicidad. No quiere esto decir que la educación no tienda á proporcionarnos el bienestar en este mundo, ni que nos impida aprovecharnos de los bienes que nos ofrezca la fortuna, sino que no debe ser este el principal fin de nuestras acciones, que en tal caso perderían su carácter moral. El hombre puede y debe buscar las ventajas materiales por medios justos; pero debe estar dispuesto por la educación á pasarse sin ellas resignadamente, cuando no las posea, y á sacrificarlas en caso necesario por la felicidad suprema.

En contra de estos principios, y para combatirlos, se han

propuesto otros no menos equivocados, en tanto que se admiten como exclusivos. El principio de la moralidad y el de los sentimientos religiosos parece que deben servir de base sólida y estable á la educación. Así se ha considerado ó se ha aparentado considerar en algún tiempo, haciéndolos servir de disfraz al principio político por ciertos gobiernos interesados en contrariar el desarrollo intelectual, á fin de sostenerse y conservar un dominio absoluto, queriendo dar á sus injustos medios la apariencia de legítimos. Mas estos principios, como exclusivos, son tan erróneos como el de los antiguos y los de la felicidad y de la naturaleza.

La moralidad es un objeto sublime á que todos debemos aspirar, y que es preciso conseguir á costa de cualquier esfuerzo; pero ni es el objeto único ni el general de la educación, porque no comprende los demás fines que debe ésta proponerse. Aunque la educación deba ser moral para ser buena, no consiste únicamente la educación en el desarrollo de la conciencia moral. Un hombre honrado no es un hombre completo, aunque lo sea en mayor grado que un sabio corrompido, porque para ilustrar la conciencia se necesitan luces y conocimientos que provienen de la instrucción. La ignorancia es causa de infinitos errores que extravían y degradan al hombre, expone á dar asenso á las creencias fundadas en hechos maravillosos, abandonando las verdaderas, y da lugar á la superstición, que proviene de desconocer las verdaderas relaciones que existen entre las criaturas y el Criador. Sin esto, hay en el hombre otras disposiciones que deben cultivarse, tanto por lo que en sí valen, cuanto por lo que pueden contribuir á la misma moralidad; y estas disposiciones son importantes en sumo grado, pues que se cuentan entre ellas los sentimientos religiosos. La moral, pues, debe ir de acuerdo con la educación, mas no puede servir de único fundamento, y otro tanto puede asegurarse respecto á los sentimientos religiosos, por más que su desarrollo sea de los principales y más nobles deberes de la educación.

El hombre en cuyo entendimiento y corazón ha echado profundas raíces la piedad, es capaz de los más elevados pensamientos y de las más bellas acciones; mas para llegar á este grado de educación religiosa es indispensable la educación moral y cierto desarrollo de la inteligencia. Lo más sublime, lo más noble, lo más bello de la naturaleza humana es del dominio del principio religioso. Asegurar el imperio de este principio equivale á favorecer el desarrollo del amor á la verdad, del amor á lo bueno y á lo justo, del amor á lo bello y á lo sublime, sentimientos esenciales que se sostienen con el sentimiento religioso, al que sostienen y fortalecen á su vez. Mas para esto es preciso que se desarrollen por sí mismos con entera independencia, si bien simultáneamente encaminándose siempre á inculcar al hombre la conciencia de su origen y de su destino ulterior. No puede ser por tanto la educación exclusivamente religiosa, sino religiosa, moral é intelectual; religiosa, para ser más seguramente moral; moral, para ser más verdaderamente

religiosa; intelectual, por el interés de la religión y de la moralidad. Todo esto prueba que no sirve de regla general de la educación ninguno de los principios fundados en una sola de las disposiciones esenciales del hombre, no solamente porque ninguna comprende ni domina á todas las demás, sino porque para desarrollarse convenientemente necesita cada una el concurso de las otras. Si son superiores algunas de ellas, si hay alguna que supere á las demás en cuanto á su objeto, todas son igualmente importantes en cuanto á la totalidad de la naturaleza del hombre y á su destino futuro. Aun cuando fuese posible una educación exclusivamente religiosa, moral ó intelectual, sería siempre incompleta y contraria á su objeto.

Tales son los principales sistemas fundados en principios erróneos, y tal la historia sumaria de la educación. ¿Cuál, pues, deberá ser el principio dominante, y cuál el objeto final de la educación? Después de la ligera reseña que acaba de hacerse, fácil será señalar los caracteres distintivos del principio supremo que ha de servir de guía á los padres y á los maestros.

Bueno será observar primero que todos los sistemas enunciados tienden á preparar al hombre para el cumplimiento de su destino, y que las diferencias que aparecen entre ellos y que el distinto fin que se proponen provienen de considerar de diversa manera este destino. Conviene por tanto determinarlo exactamente, y basta para esto acudir al Catecismo de doctrina cristiana que aprenden los niños. «¿Para qué fin, dice, ha criado Dios al hombre? Para amarle y servirle en esta vida y gozarle eternamente en la otra.» Nada más sencillo ni que exprese mejor la idea. La educación prepara al hombre para el cumplimiento de su destino; descúbrase el principio que conduce á tal fin, y aquel será el que debe dominar en la educación.

De todas las cosas criadas no hay una sola que carezca de un fin determinado. Si no descubre el hombre este fin, no es porque no exista, sino porque la pequeñez del entendimiento humano no le permite comprenderlo. Esto, que es verdad con respecto á todas las cosas, lo será también con respecto á las disposiciones del hombre. Dios, que le ha dotado de diversas facultades, ha señalado á cada una de éstas un fin especial, y á todas ellas un fin común, cual es el concurrir al cumplimiento del destino para que ha sido criado el hombre. De consiguiente, deben desarrollarse todas sus facultades por la educación. Descuidar el cuerpo por atender exclusivamente á las potencias del alma, así como desarrollar la inteligencia contrariando los sentimientos morales y religiosos, ó desenvolver estos sentimientos á costa de la inteligencia y de la salud del cuerpo, además de ser imposibles, sería un atentado contra las disposiciones del mismo Criador. Si debiera cultivarse con preferencia alguno de los dones concedidos al hombre, habría de ser precisamente el más noble y elevado, que es el sentimiento religioso; mas no sólo no es necesario, pero tampoco conveniente cultivarlo á expensas de los otros. Ejercitado al propio tiempo y en

igual proporción que los demás sentimientos, adquiere la superioridad que le corresponde, porque tiene ya en su origen, en sí mismo, esta superioridad, á más que cada sentimiento alcanza un grado tanto mayor de desarrollo cuanto más en armonía está la cultura de todos. Así se observa que se fortalece el sentimiento moral con la cultura del religioso y de lo bello; que el sentimiento religioso echa raíces con la educación moral y de la sensibilidad; que el sentimiento de lo bello se enriquece con las inspiraciones de la conciencia moral y religiosa, y que todos estos sentimientos juntos se aprovechan de las riquezas de la inteligencia y de la exactitud del juicio.

Por eso, el principio fundamental ó la máxima soberana de la educación ha de ser superior á cada una de las facultades de la naturaleza humana, por noble que sea, y ha de comprenderlas todas, tanto las que se refieren al cuerpo como las que son propias del alma. El desarrollo ha de ser completo, y la educación, lejos de separar y dividir las fuerzas naturales del hombre, debe contribuir á unir las para aumentar su poder recíprocamente. Requiérense en verdad diferentes hábitos, distinta instrucción para ejercer un oficio mecánico que para sobresalir en el estudio de las ciencias; distinta educación necesita un artista que un militar; pero esto no es más que en lo accidental; porque aunque unos pertenezcan á una profesión y los demás á otras muy diversas, todos son hombres, todos son miembros de la especie humana, todos son iguales ante Dios, y bajo este aspecto todos necesitan en lo esencial una misma educación. «Hay un destino común á toda la humanidad, dice De Gerando, y cada individuo tiene un destino especial relativo á sus circunstancias particulares; de consiguiente, hay una educación conveniente á todos, y una educación apropiada á las necesidades de cada uno.» La educación especial supone el desarrollo particular de algunas facultades, pero sin perjuicio del desarrollo necesario para el cumplimiento del destino común de la humanidad.

Resulta, pues, que el principio supremo de la educación excluye todo objeto especial contrario al fin común: debe abrazar todos los sentimientos, todas las disposiciones del hombre, y ha de poder aplicarse á todos los estados y clases de la sociedad. Por tanto, este principio ó el objeto final de la educación consiste en el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre, en el grado conveniente para el cumplimiento de su destino en esta vida y en la vida futura.

Fundada en este principio, la educación puede definirse: el desarrollo de las facultades y disposiciones del hombre para el cumplimiento del destino de la humanidad.

En tal sentido, la educación no depende exclusivamente de las lecciones y ejemplos presentados directa y metódicamente al niño; abraza también las lecciones dirigidas al joven y al adulto en las escuelas secundarias, superiores y especiales; de las lecciones comunicadas por medio de las academias, de los escritores públicos, de la Iglesia; en fin, esta educación depende

de la experiencia de lo pasado explicada por diferentes medios, y de la experiencia propia de cada uno, resultado de sus relaciones y de las circunstancias de que se halla rodeado. Mas esta educación general de toda la vida, necesaria, no es la que vamos á tratar especialmente. Conviene darla á conocer exponiendo en qué consiste; pero lo que importa estudiar á los maestros es la correspondiente á los primeros años de la vida, la educación del niño como preparación y fundamento de la educación general del hombre futuro, del miembro de la sociedad civil y religiosa.

La educación del padre, del maestro, y en general la educación que los hombres dan á los niños, por medio del ejemplo, la palabra y ciertos ejercicios metódicos, es lo que constituye la educación propiamente dicha, y lo que importa estudiar á los encargados de la niñez en las escuelas públicas. Esta educación tiene el carácter de preparatoria, pero es sin duda la más importante, porque en ella estriba por lo común el destino moral é intelectual del hombre. Cada uno la continúa y modifica por sí mismo después, según su destino y posición especial; pero la modifica sin separarse esencialmente de la que ha recibido. La educación primaria, formando al hombre, le dispone para continuar perfeccionándose por sí propio, y prepara la formación del ciudadano, el sabio, el letrado, el artista, el soldado y el artesano. Esta educación consiste, pues, en la dirección del desarrollo de las facultades del niño de una manera adecuada á su destino general y especial.

La instrucción es circunstancia indispensable de este desarrollo, especialmente en cuanto á los sentimientos morales y religiosos, y bajo tal aspecto es un medio y una parte de la misma educación. Así, no hay educación posible sin instrucción, y la instrucción, especialmente la de los niños, no tiene valor sino en cuanto sirve al mismo tiempo á la educación. La instrucción tiene por objeto especial los conocimientos y el saber, y por su medio la cultura de las facultades intelectuales; la educación tiende al desenvolvimiento de todas las facultades, y principalmente de las del alma. Como medio de educación se emplean los ejemplos, los ejercicios, los consejos, las reprobaciones, los premios y castigos, que tienden á formar hábitos y desarrollar los sentimientos morales y religiosos del niño; como medios de instrucción se hace uso de lecciones, advertencias, ejercicios intelectuales, propios para el desarrollo del juicio y la razón, y principalmente para adquirir conocimientos determinados y ejecutar con facilidad ciertos actos que suponen trabajo é inteligencia. Diferéncianse realmente entre sí la educación y la instrucción, pero son inseparables y se prestan recíprocamente un gran poder.

En las escuelas de niños deben marchar de frente la instrucción y la educación, auxiliándose mutuamente, pero dominando esta última. El maestro, por su medio, debe preparar al niño al paso insensible de la niñez á la adolescencia, y al paso más temible de la adolescencia á la juventud, ilustrándolo y armán-

dolo de hábitos y creencias para que no éntre de improviso en un mundo lleno de peligros desconocidos. En esto consiste principalmente la superioridad de la educación pública sobre la privada ó doméstica.

Conviene respetar y debe respetarse la inocencia del niño; debe evitarse con solícito esmero todo lo que pudiera despertar prematuramente sentimientos é ideas que la contraríen; debe retardarse cuanto ser pueda el desarrollo de ciertas pasiones; pero hay algunas propias de todas las edades, y estas, lejos de ahogarse, deben vigilarse, dirigirse y disciplinarse. No consiste la educación en adormecer los sentimientos naturales, ni en destruirlos en su origen para prevenir sus extravíos, sino en guiarlos y ennoblecerlos, y sobre todo en dominarlos para aprovecharse de lo que pueden tener de útil y razonable.

Para esto no basta la disciplina de la clase: puede obtenerse el orden más severo, el silencio profundo, la sumisión ciega de los discípulos, pero de nada sirven cuando la acción del maestro no pasa del recinto de la escuela y no llega más allá del año escolar. El orden, el silencio, y la obediencia son requisitos indispensables para el progreso de los alumnos; pero estos requisitos no son más que un medio, no el objeto de la educación. Los niños tratados con demasiada severidad en la clase, procuran indemnizarse cuando se hallan fuera de la obediencia forzada y de la sumisión ciega, que nada tiene de moral, puesto que es involuntaria. La obediencia pasiva y absoluta destruye la espontaneidad y la energía moral de los niños, ó intrduce en su corazón los gérmenes de la rebeldía y de la indisciplina futura. Así, la educación no debe limitarse á lo presente, sino que ha de preparar para el porvenir, y en esto consiste su verdadero y principal carácter.

Se ha dicho antes que la educación abraza todas las facultades y todas las disposiciones del hombre. Estas facultades, aunque enlazadas entre sí de una manera inseparable, son de diverso orden, y conviene considerarlas aisladamente para mejor comprenderlas, sin perder nunca de vista que el desarrollo de todas ellas ha de ser simultáneo y armónico.

Las disposiciones y facultades superiores y más excelentes del hombre son las del alma, y por tanto las que más conviene desarrollar. El alma, no obstante, necesita un órgano, un instrumento, que es el cuerpo, el cual, formando parte del hombre, debe ser objeto de la educación, por lo que es en sí y por ser el instrumento del alma. Las facultades físicas, si no son las más nobles, tienen en el orden á que pertenecen la misma importancia que las del alma en el suyo respectivo, en cuanto que todas concurren á formar la criatura humana. Además, las facultades físicas son las primeras en desarrollarse y en alcanzar su desenvolvimiento completo, y las primeras que empiezan á manifestarse en la vida.

El hombre aspira naturalmente á lo verdadero, ó lo bueno, á lo infinito y á lo bello: de aquí el amor á la verdad y al saber; el sentimiento moral y religioso, y el sentimiento de lo bello.

Esto es lo que constituye la naturaleza racional del hombre, y lo que le distingue de los demás animales, haciéndole superior á todos ellos.

Para satisfacer el deseo de saber y descubrir la verdad está dotado de las facultades intelectuales; para aspirar al bien, á lo infinito y á lo bello, de las morales y religiosas; y como instrumento de estas mismas facultades se le han concedido las del cuerpo; de consiguiente, las facultades del hombre pueden dividirse en físicas, intelectuales, y morales y religiosas, y puede dividirse asimismo la educación en tres partes principales.

Educación física, que tiene por objeto el desarrollo y salud del cuerpo.

Educación intelectual, que se dirige al desarrollo de la inteligencia para la adquisición del saber y el descubrimiento de la verdad.

Educación moral y religiosa, que habitúa al hombre á practicar lo bueno, lo justo y lo honesto, y desarrolla el sentimiento de lo infinito, fortaleciendo el amor y temor de Dios y la fe en su Providencia.

La educación estética va comprendida en la educación intelectual, moral y religiosa, á la que se agrega como complemento el capítulo *Del desarrollo de la sensibilidad*.

CAPITULO II.

SUCINTA IDEA DEL HOMBRE.

De todos los seres que pueblan el globo de la tierra, el hombre es sin duda alguna el más perfecto y el que aparece como el soberano de la creación. Ha sido dotado de un alma espiritual, inteligente y libre, y de un cuerpo de forma admirable y digna del alma á que sirve de instrumento. Es un ser misterioso, creado á imagen y semejanza del mismo Dios, visible é invisible al mismo tiempo. El alma, destinada á disfrutar de la eterna felicidad en el seno de la inocencia y de la gloria, sólo puede conocerse por el sentimiento interior que experimentamos, sin sujetarse de manera alguna á la observación de nuestros sentidos. El cuerpo, perfectamente organizado, con la frente erguida para contemplar el cielo como su propia morada, está sujeto al dominio de estos mismos sentidos; lo vemos y lo tocamos, pero no es por eso menos difícil de comprender que el alma.

Por tanto, para conocer al hombre es preciso estudiar las dos partes esenciales de que se compone. Venimos en conocimiento del cuerpo por el examen de su organización y de los actos por los cuales se manifiesta la vida dependiente del alma; para llegar á formarse idea del alma es preciso estudiarla como ser espiritual dotado de las facultades de sentir, de pensar y de querer.

§ I.

De la estructura del cuerpo y de las funciones vitales.

El cuerpo humano, compuesto de sustancias sólidas y líquidas, se halla cubierto de un tegumento general, llamado piel, del cual dependen y vienen á ser como una prolongación los pelos y las uñas. Establecen la comunicación entre lo interior y exterior del cuerpo diversas aberturas, por donde, replegándose la piel, se introduce en lo interior, y modificando su estructura constituye la membrana mucosa, especie de piel que, como la que cubre exteriormente el cuerpo, está destinada á preservar de los agentes extraños la parte que tapiza.

La parte sólida del cuerpo humano se compone de diversos tejidos, que pueden reducirse á tres: el celular, el muscular y el nervioso.

El celular es un tejido esponjoso, susceptible de varias modificaciones, el cual forma como la trama de todas las partes sólidas. Los tejidos muscular y nervioso no son más que las dos modificaciones principales del celular. El muscular, conocido vulgarmente con el nombre de carne, consiste en fibras susceptibles de contracción, diseminadas por las diferentes partes del cuerpo, ó reunidas en haces, formando los músculos destinados á ser los agentes de todos los movimientos. El nervioso, en el que reside la sensibilidad, se compone de una sustancia blanda y por lo común blanca, que constituye los nervios y las masas medulares.

Las partes líquidas del cuerpo humano exceden en cantidad considerable á las sólidas, pues se hallan con éstas en la proporción de 9 á 1 relativamente á su peso. Estos líquidos son varios, pero todos consisten en una cantidad de agua que tiene en disolución ó en suspensión varias sustancias. Los principales son: la sangre, al que pueden referirse todos los demás, ya como destinados á entrar en su composición, ya por haber formado parte de la misma; y la linfa, que no es más que una sangre imperfecta.

Tanto las partes sólidas como las líquidas están sujetas durante la existencia del cuerpo humano á ciertos fenómenos que constituyen lo que llamamos vida, movimiento interior cuya causa es un misterio para nosotros y cuyos efectos experimentamos de continuo. Estos fenómenos son debidos á la acción de las partes del mismo cuerpo, que por esto se llaman *órganos* ó instrumentos.

La reunión de varios órganos que concurren á un mismo acto ó fenómeno vital, se llama *aparato* ó *sistema*; y el fenómeno producido, ya por un órgano, ya por un aparato, se denomina *función*.

Las funciones se dividen en funciones de nutrición y de reproducción, que sirven para la conservación del individuo y de

Esto es lo que constituye la naturaleza racional del hombre, y lo que le distingue de los demás animales, haciéndole superior á todos ellos.

Para satisfacer el deseo de saber y descubrir la verdad está dotado de las facultades intelectuales; para aspirar al bien, á lo infinito y á lo bello, de las morales y religiosas; y como instrumento de estas mismas facultades se le han concedido las del cuerpo; de consiguiente, las facultades del hombre pueden dividirse en físicas, intelectuales, y morales y religiosas, y puede dividirse asimismo la educación en tres partes principales.

Educación física, que tiene por objeto el desarrollo y salud del cuerpo.

Educación intelectual, que se dirige al desarrollo de la inteligencia para la adquisición del saber y el descubrimiento de la verdad.

Educación moral y religiosa, que habitúa al hombre á practicar lo bueno, lo justo y lo honesto, y desarrolla el sentimiento de lo infinito, fortaleciendo el amor y temor de Dios y la fe en su Providencia.

La educación estética va comprendida en la educación intelectual, moral y religiosa, á la que se agrega como complemento el capítulo *Del desarrollo de la sensibilidad*.

CAPITULO II.

SUCINTA IDEA DEL HOMBRE.

De todos los seres que pueblan el globo de la tierra, el hombre es sin duda alguna el más perfecto y el que aparece como el soberano de la creación. Ha sido dotado de un alma espiritual, inteligente y libre, y de un cuerpo de forma admirable y digna del alma á que sirve de instrumento. Es un ser misterioso, creado á imagen y semejanza del mismo Dios, visible é invisible al mismo tiempo. El alma, destinada á disfrutar de la eterna felicidad en el seno de la inocencia y de la gloria, sólo puede conocerse por el sentimiento interior que experimentamos, sin sujetarse de manera alguna á la observación de nuestros sentidos. El cuerpo, perfectamente organizado, con la frente erguida para contemplar el cielo como su propia morada, está sujeto al dominio de estos mismos sentidos; lo vemos y lo tocamos, pero no es por eso menos difícil de comprender que el alma.

Por tanto, para conocer al hombre es preciso estudiar las dos partes esenciales de que se compone. Venimos en conocimiento del cuerpo por el examen de su organización y de los actos por los cuales se manifiesta la vida dependiente del alma; para llegar á formarse idea del alma es preciso estudiarla como ser espiritual dotado de las facultades de sentir, de pensar y de querer.

§ I.

De la estructura del cuerpo y de las funciones vitales.

El cuerpo humano, compuesto de sustancias sólidas y líquidas, se halla cubierto de un tegumento general, llamado piel, del cual dependen y vienen á ser como una prolongación los pelos y las uñas. Establecen la comunicación entre lo interior y exterior del cuerpo diversas aberturas, por donde, replegándose la piel, se introduce en lo interior, y modificando su estructura constituye la membrana mucosa, especie de piel que, como la que cubre exteriormente el cuerpo, está destinada á preservar de los agentes extraños la parte que tapiza.

La parte sólida del cuerpo humano se compone de diversos tejidos, que pueden reducirse á tres: el celular, el muscular y el nervioso.

El celular es un tejido esponjoso, susceptible de varias modificaciones, el cual forma como la trama de todas las partes sólidas. Los tejidos muscular y nervioso no son más que las dos modificaciones principales del celular. El muscular, conocido vulgarmente con el nombre de carne, consiste en fibras susceptibles de contracción, diseminadas por las diferentes partes del cuerpo, ó reunidas en haces, formando los músculos destinados á ser los agentes de todos los movimientos. El nervioso, en el que reside la sensibilidad, se compone de una sustancia blanda y por lo común blanca, que constituye los nervios y las masas medulares.

Las partes líquidas del cuerpo humano exceden en cantidad considerable á las sólidas, pues se hallan con éstas en la proporción de 9 á 1 relativamente á su peso. Estos líquidos son varios, pero todos consisten en una cantidad de agua que tiene en disolución ó en suspensión varias sustancias. Los principales son: la sangre, al que pueden referirse todos los demás, ya como destinados á entrar en su composición, ya por haber formado parte de la misma; y la linfa, que no es más que una sangre imperfecta.

Tanto las partes sólidas como las líquidas están sujetas durante la existencia del cuerpo humano á ciertos fenómenos que constituyen lo que llamamos vida, movimiento interior cuya causa es un misterio para nosotros y cuyos efectos experimentamos de continuo. Estos fenómenos son debidos á la acción de las partes del mismo cuerpo, que por esto se llaman *órganos* ó instrumentos.

La reunión de varios órganos que concurren á un mismo acto ó fenómeno vital, se llama *aparato* ó *sistema*; y el fenómeno producido, ya por un órgano, ya por un aparato, se denomina *función*.

Las funciones se dividen en funciones de nutrición y de reproducción, que sirven para la conservación del individuo y de

la especie, y son comunes á todos los seres vivientes; y funciones de relación, que comprenden la locomoción y sensibilidad, propias de los animales, que por ellas pueden moverse en todo ó en parte y tienen conocimiento de lo que pasa en su interior y en los objetos que los rodean. Asimismo se dividen los órganos según las funciones á que concurren, en órganos de la nutrición, de la generación, de la locomoción y de la sensibilidad.

El cuerpo del hombre no es otra cosa que la combinación de varios sistemas de órganos que están en relación entre sí. Divídese en tres partes principales: *cabeza, tronco y extremidades*. Su forma está determinada por una armazón sólida, compuesta de un gran número de huesos á que se llama *esqueleto*. Tiene un aparato digestivo, cuyas diversas partes, distribuidas á lo largo del canal alimenticio, están destinadas á convertir los alimentos en sustancia propia para nutrir el cuerpo, á lo que se llama *digestión*. Tomados los alimentos con las *manos*, se introducen en la *boca*, donde se empapan de saliva, se trituran con los *dientes* y las *muelas*, y se tragan por medio de los movimientos de la lengua, los labios y carrillos; van á parar al *estómago*, donde se empapan en un jugo particular, y se reducen á una pasta llamada *quimo*; pasan después á los intestinos, en los cuales se mezclan con la bilis que produce el *hígado* y el jugo que segrega el *páncreas*; en fin, siguen por un movimiento particular á lo largo de los intestinos, y la parte nutritiva llamada *quilo*, absorbida por la superficie interna de los mismos intestinos, va á mezclarse á la sangre, que es el verdadero líquido nutritivo, mientras que el residuo inútil, que son las heces ó excrementos, se arroja fuera del cuerpo. Hay además otro sistema de órganos, llamado de la *respiración*, cuya parte esencial son los pulmones. El *quilo* absorbido por las paredes interiores de los intestinos, y la sangre que ha servido ya para nutrir los órganos, necesitan pasar á los pulmones para ser elaborados, renovados y vivificados por la acción del aire, cuya elaboración se llama *respiración*. Pero el transporte del líquido nutritivo de todas las partes del cuerpo hasta los pulmones, y de éstos á todas las partes del cuerpo, necesita otro sistema de órganos, que se llama *órganos de la circulación*: comprende los *vasos*, que transportan y dirigen el líquido, y el *corazón*, que lo pone en movimiento. En fin, el cuerpo humano consta de *músculos* que lo ponen en movimiento, y de cerebro, nervios y órganos de los sentidos, órganos de la sensibilidad y de la voluntad.

Tales son los diferentes sistemas de órganos que componen el cuerpo humano, destinados á ejercer las funciones de la vida que van á explicarse más minuciosamente.

NUTRICIÓN. Comprende tres operaciones ó funciones secundarias: la *digestión*, la *respiración* y la *circulación*. A cada una de estas funciones secundarias corresponde un sistema de órganos.

La *digestión* tiene por objeto transformar los alimentos en el líquido particular llamado *quilo*, propio para reparar las pérdidas continuas que experimenta la sangre.

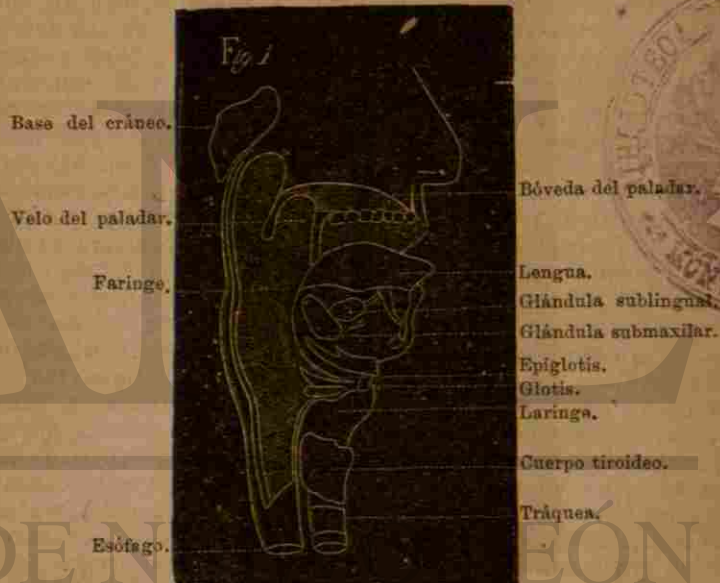
Las partes principales del aparato digestivo son la boca, la faringe, el esófago, el estómago, los intestinos y otros órganos que se ven en las figuras 1.^a y 2.^a

Los actos ó funciones especiales de la digestión son los siguientes: aprehensión de los alimentos, masticación, insalivación, deglución, quimificación, quilificación y absorción del quilo.

El primer acto consiste en tomar los alimentos con las manos é introducirlos en la boca.

La masticación consiste en la división mecánica de los alimentos por medio de los dientes, la cual se verifica por el movimiento que comunican ciertos músculos á la quijada inferior, quedando inmóvil la superior.

Mientras se efectúa la masticación, se empapan los alimentos de ciertos jugos contenidos en la boca, entre ellos de la saliva

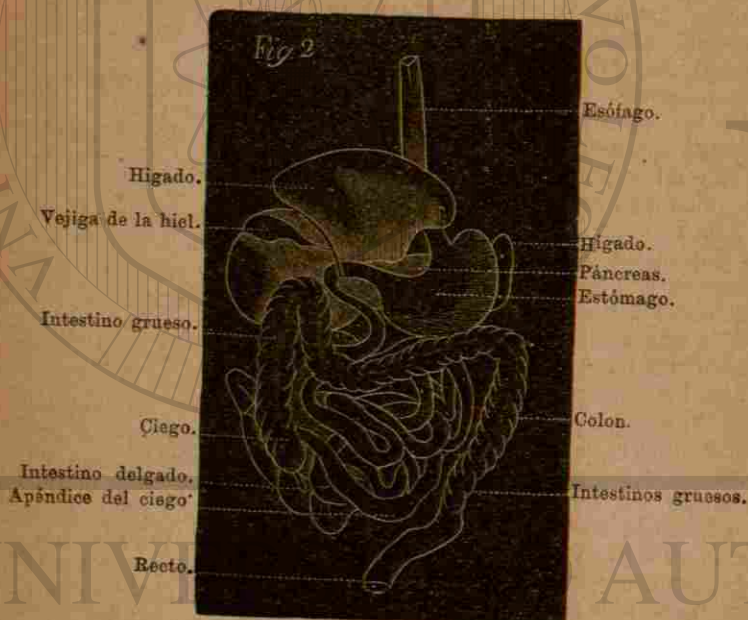


que producen continuamente las glándulas salivales, llamadas parótidas, submaxilares y sublinguales (fig. 1.^a), lo que constituye la insalivación.

Preparados así los alimentos, formando una especie de pasta llamada *bol alimenticio*, se verifica la deglución, que consiste en el paso del bol alimenticio al estómago. Levantándose la lengua es impelido hacia la *faringe* (fig. 1.^a), de donde pasa al *esófago* (fig. 2.^a), canal membranoso que desciende á lo largo del cuello y del pecho, y por medio de contracciones lo conduce hasta el estómago. Cuando los alimentos están en la faringe, se levanta el *velo del paladar* (fig. 1.^a), para impedir que éntre en las fosas

nasales, mientras que una pieza móvil, la *epiglotis* (fig. 1.^a), cierra exactamente como una válvula, la *glotis* (fig. 1.^a), para impedir que pasen al canal respiratorio. La *epiglotis* se abre de arriba á abajo, de que proviene el dolor que experimentamos al provocar.

Por un orificio llamado *cardias* comunica el esófago con el estómago (fig. 2.^a), especie de saco membranoso colocado transversalmente en la parte superior del abdomen ó vientre y en comunicación con los intestinos por una abertura llamada *píloro*. Cuando han entrado los alimentos en el estómago, se cierran las dos aberturas, segregándose un jugo propio para disolver los alimentos, llamado *jugo gástrico*, de los folículos ó cavidades abiertas en el espesor de las membranas del mismo estómago, se empapan en este jugo, se descomponen y se convierten en



APARATO DIGESTIVO.

quimo, operación que constituye la quimificación ó digestión estomacal.

La quilificación se efectúa en el *intestino*, tubo largo y membranoso colocado en la cavidad abdominal, replegado sobre sí mismo formando varias circunvoluciones, y en comunicación con el exterior por el extremo opuesto al estómago. Divídese en dos partes principales: la primera, estrecha, que se llama *intestino delgado*, y la segunda, más ancha, llamada *intestino grueso*. Estas dos porciones del intestino se subdividen también; el delgado en *duodeno*, *yeyuno* ó *ileon*, y el grueso en *ciego*, *colon* y *recto*,

que es el que comunica con el exterior (fig. 2.^a). Cuando los alimentos están suficientemente preparados en el estómago ábrense el *píloro* y pasan al *intestino duodeno*, donde sufren inmediatamente otra modificación, transformándose en *quimo* el *quilo*, especie de líquido lechoso, por medio de dos flúidos de naturaleza particular, la *bilis* y el *jugo pancreático*, segregados por dos grandes glándulas el *higado* y el *páncreas* (fig. 2.^a).

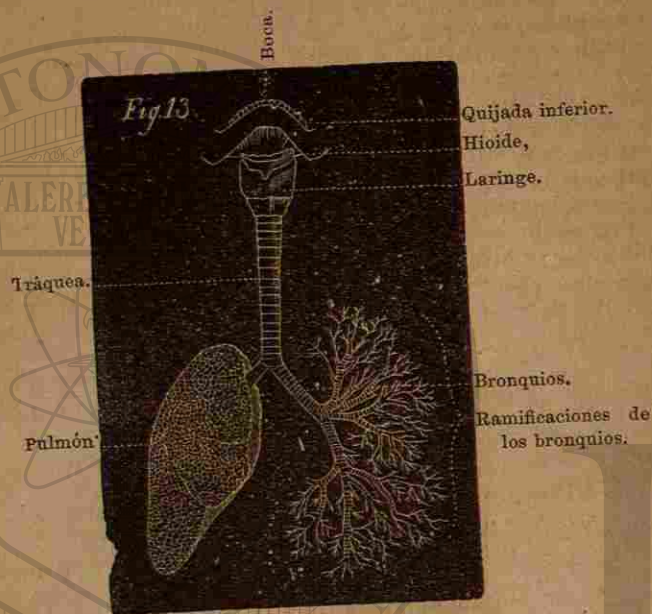
En el mismo *intestino duodeno* se verifica la separación de la parte nutritiva de los alimentos, ó el quilo, del residuo ó parte no nutritiva. Pasando después sucesivamente de una porción á otra del intestino la masa alimenticia, absorben el quilo unos tubos capilares llamados vasos quilíferos, que nacen de todos los puntos de la membrana intestinal, como las raíces de un árbol, y después de reunirlo en el *canal torácico* lo conducen á la sangre, mientras que el residuo de la digestión, reunido en el intestino grueso, se expelle fuera del orificio posterior del canal intestinal. Así se efectúan los actos ó funciones secundarias de la absorción y defecación.

RESPIRACIÓN. Absorbido el quilo, no pasa inmediatamente á nutrir los órganos, sino que, así como la sangre que ha servido ya á este fin, necesita ser elaborado por la *respiración*, función por la cual se pone la sangre en contacto con el aire, el cual le comunica las propiedades nutritivas.

Esta función se verifica en los pulmones, adonde entra el aire por medio de un canal, que sirve también para la formación de la voz. El principio del canal respiratorio, que se abre en la raíz de la lengua, se compone de diferentes piezas sólidas móviles, á que se llama *laringe* (figs. 1.^a y 13), órgano de la voz; su abertura en la parte posterior de la boca es la *glotis* (fig. 1.^a), la continuación del canal después de la *laringe* es la *traquearteria* (figs. 1.^a y 13), formada de una serie de anillos sólidos. Desciende á lo largo del cuello, por delante del esófago, y penetra en el pecho, dividiéndose luego en dos tubos llamados *bronquios* (fig. 13), que van á parar á los pulmones, ramificándose hasta lo infinito. Los pulmones (fig. 13), colocados en la cavidad del pecho, uno á la derecha y otro á la izquierda, son órganos esponjosos, formados por la reunión de un gran número de células ó celdillas, que se comunican entre sí, y contiene la figura de un saco sin abertura y tapiza á la vez la superficie externa de estas vísceras y la faz interna del pecho.

La sangre que va á los pulmones, de la manera que luego se verá, es sangre *venosa*, de color rojo negruzco, y al momento que se pone en contacto con el aire se convierte en sangre *arterial*, de color rojo subido, y adquiere las propiedades nutritivas. En este cambio se aumenta la temperatura, y por eso se consideran los pulmones como uno de los principales focos del calor animal. El aire, compuesto de los elementos *ázo* y *oxígeno*, cede este último á la sangre con el cual se combina este líquido en el acto de la respiración, y en su lugar se exhala vapor de agua y ácido carbónico, gas que resulta de la combinación del

oxígeno del aire y el carbono de la sangre. De esta manera, el aire introducido en los pulmones se descompone, y es preciso renovarlo, es decir, hacer entrar el aire puro de la atmósfera



APARATO RESPIRATORIO.

por medio del movimiento llamado *inspiración*, y hacerlo salir cuando se ha descompuesto, por el de *expiración*. En la inspiración se ensancha la cavidad del pecho, y si-



SECCIÓN DEL TÓRAX.

guiendo sus movimientos se dilatan los pulmones, dando lugar a que el aire por su propio peso se introduzca en la tráquea, p-

sando por la boca ó las fosas nasales, y vaya á llenar las células pulmonares. Ensáchase el pecho elevándose las costillas y contrayéndose el *diafragma* (fig. 14), músculo que separa el pecho del abdomen y tiene la forma de una bóveda entre las dos cavidades en el estado de reposo; pero que forma un plano cuando se contrae, empuja las vísceras abdominales hacia abajo y aumenta la cavidad del pecho, disminuyendo la del bajo vientre. En la *expiración*, por el contrario, recobran los pulmones su primitivo estado por efecto de su elasticidad cuando cesa la inspiración, y en parte por la disminución de la cavidad del pecho, verificada por los músculos que rodean el bajo vientre, y que impelen hacia arriba las vísceras abdominales con el *diafragma*, y comprimido el aire, sale de los pulmones.

CIRCULACIÓN. La sangre es el fluido nutritivo, que, renovado por el quilo, recorre todas las partes de la economía animal para nutrirlas, pasa á los pulmones á vivificarse por la influencia del



FIGURA TEÓRICA DE LA CIRCULACIÓN EN EL HOMBRE.

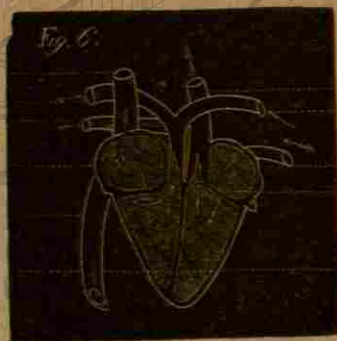
aire, y vuelve después á los órganos. Esta circulación se verifica al través de un conjunto de canales llamados *vasos sanguíneos*, y por el impulso de un agente, que es el *corazón*; de consiguiente, tiene por órganos los vasos y el corazón.

Distínguense dos órdenes de vasos: unos, llamados *arterias*, conducen la sangre del corazón á todas las partes del cuerpo; otros, las *venas*, vuelven la sangre desde los diferentes órganos

al corazón. Estos vasos se dividen en muchos sistemas, presentando cada uno la forma de un árbol, porque se compone de un tronco dividido en ramas, que se subdividen, siendo cada vez más delgadas, tanto que las últimas, por su extraordinaria pequeñez, no pueden apreciarse con la vista (fig. 5.^a). Las dos órdenes de vasos se comunican entre sí, ya inmediatamente por los extremos, ya por sus troncos por el intermedio del corazón. Las arterias, de paredes elásticas y más gruesas que las venas, están situadas á mayor profundidad que éstas. A medida que se separan del corazón decrecen en diámetro en el mismo sentido en que corre la sangre; al contrario que las venas, que van aumentando en la dirección del curso de la sangre. Las paredes de las venas son delgadas, susceptibles de contracción, y tienen repliegues á manera de válvulas dirigidas en el sentido de la sangre que acarrear, es decir, hacia el corazón. Las arterias terminan y las venas empiezan por canales sumamente estrechos, inapreciables á simple vista, llamados *vasos capilares*.

El corazón, centro del aparato circulatorio, es un músculo hueco, situado delante de los pulmones en la cavidad del pecho, donde se reúnen los troncos de los sistemas venosos y arteriales. Lo envuelve un saco membranoso replegado sobre sí mismo, á que se llama *pericardio*. El corazón termina en punta por su extremidad inferior, dirigida oblicuamente hacia la izquierda. Su interior está dividido por un tabique vertical en dos mitades con dos cavidades cada una, la *aurícula* en la parte superior, y el *ventrículo* en la inferior (fig. 6). Los ventrículos tienen ori-

Vena cava superior
Arteria pulmonar
Vena pulmonar
Aurícula derecha
Vena cava inferior
Ventrículo derecho



Arteria aorta.
arteria pulmonar.
Vena pulmonar.
aurícula izquierda.
Ventrículo izquierdo.

SECCIÓN DEL CORAZÓN.

ficios provistos de válvulas que impiden el reflujó de la sangre hacia atrás: el uno comunica con la aurícula y el otro con el tronco arterial respectivo.

Las cavidades del lado izquierdo del corazón contienen sangre arterial, y las del derecho sangre venosa. Cada aurícula recibe la sangre de un tronco venoso, y le da paso al ventrículo, el cual, contrayéndose, la impele á su vez hacia el tronco arterial. Contrayéndose el ventrículo izquierdo hace pasar la sangre que

contiene á un gran tronco arterial llamado *aorta* (fig. 6), de donde se distribuye por un gran número de tubos y ramas á todas las partes del cuerpo. Convertida en sangre negra, vuelve por las venas y entra en el corazón por los troncos comunes, llamados *vena cava superior é inferior* (fig. 6), que comunica con la aurícula derecha. Necesitando regenerarse por la respiración, esta sangre venosa pasa al ventrículo derecho, el cual, contrayéndose la impele al tronco arterial llamado *arteria pulmonar*, cuyas ramificaciones la llevan á todas las partes del pulmón. Verificado el acto de la respiración y convertida en sangre roja, se dirige por las *venas pulmonares* á la aurícula izquierda, de donde pasa al ventrículo correspondiente, continuando de este modo la circulación. Así, al contraerse el ventrículo hace pasar la sangre á las arterias, las cuales se hinchan, de que provienen las pulsaciones.

La nutrición se verifica al pasar la sangre de las extremidades arteriales á las venosas, por cuyo motivo cambia de naturaleza y de color en este paso. No empleándose en la nutrición todas las partículas que trasudan las extremidades de las arterias, entra el residuo en la masa de la sangre con las partículas segregadas de los órganos sólidos, por los vasos llamados *linfáticos*, que son de estructura análoga á la de las venas. Estos vasos tienen su origen en todos los puntos del canal intestinal, de la piel y del tejido interno de los órganos, y se reúnen en mayor número en un tronco común, en comunicación con una vena del pecho.

Las sustancias inútiles ó perjudiciales á la sangre se separan de ella y se filtran á través de órganos determinados, *glándulas y folículos*, á lo que se llama *secreción*. Así se forman algunos humores destinados á usos particulares, como la bilis, la saliva y el jugo pancreático, ó para ser expulsados únicamente, como el sudor, el aliento y la orina. Esta se segrega en los riñones, y se reúne en la vejiga antes de ser expelida al exterior.

FUNCIONES DE RELACIÓN. Por las funciones de la vida animal recibe el hombre impresiones de los cuerpos exteriores, y puede aproximarse á ellos y separarse á voluntad. Para el ejercicio de estas funciones hay dos grandes sistemas de órganos: el de los movimientos y el de las sensaciones.

ORGANOS DEL MOVIMIENTO. El aparato de la locomoción comprende dos clases de órganos, á saber: los *músculos* y los *huesos*. Los músculos son órganos carnosos, á que vulgarmente se llama carne, compuestos de haces de fibras contráctiles, situados generalmente debajo de la piel, y fijos por sus extremos á partes sólidas del cuerpo, tales como los huesos ó ciertas porciones de la piel (fig. 29). Pueden compararse á la goma elástica, que estirándola aumenta su longitud al mismo tiempo que disminuye en grueso, y que, cediendo la fuerza que la obliga á tomar esta forma, recobra la primitiva, aumentando en grueso lo que pierde en longitud.

Los huesos son las partes sólidas, duras y resistentes del cuerpo, que sirven como de palancas, apoyándose unos sobre

otros por medio de las articulaciones. Compónense los huesos de tejido orgánico formado de gelatina, en cuyos intersticios se depositan sustancias térreas, principalmente fosfato de cal. Al principio son cartilagosos; y de consiguiente blandos, flexibles y formados casi enteramente de gelatina; el fosfato de cal que les comunica la opacidad y consistencia que adquieren más tarde, se deposita gradualmente; de manera, que aumenta en proporción con la edad del hombre. Por eso se tuercen con facilidad los huesos de los niños y adquieren éstos vicios de organización, mientras que en los adultos, especialmente en los ancianos, un golpe, una caída u otro accidente produce una fractura; porque los huesos en los cuales predomina la parte térrea son quebradizos, y antes que torcerse se rompen. Por la calcinación pierden los huesos la parte orgánica, y se reducen á sustancia térrea; y por el contrario, desaparecen éstas y se reducen á cartilagos flexibles cuando se les sumerge en cierto ácido.

Dividense los huesos, por su forma, en largos, cortos y planos: los largos presentan ordinariamente una cavidad interior cilíndrica llena de una sustancia llamada *médula*. La superficie de los huesos presenta á veces eminencias, que se llaman en general *apófisis*, y la de los extremos, que sirven para las articulaciones, toman los nombres de *cabeza*, *cóndilo*, *dentellón*, etc., según su forma. Todos están cubiertos de una membrana llamada *periostio*, que pasa de unos á otros por entre las junturas, y forma una especie de vaina, que encierra las articulaciones. Hay además en los que son móviles unos ligamentos compuestos de un tejido blanco, fibroso, para limitar el movimiento. Entre las superficies de las articulaciones hay también una sustancia elástica propia para amortiguar los choques, empapada en el humor viscoso llamado *sinovio*, que disminuye el roce. Las junturas ó articulaciones de los huesos pueden ser fijas, las cuales no permiten ningún movimiento; semimóviles, que permiten un movimiento casi imperceptible, y móviles, en las cuales pueden jugar los huesos en uno ó varios sentidos, según los ligamentos de las articulaciones, especialmente según las prominencias de la superficie de los huesos en las articulaciones.

Estos huesos reunidos forman el *esqueleto*, especie de armazón, de que depende la solidez y en gran parte la formación del cuerpo, y que sirve para proteger los órganos más importantes de la vida. El esqueleto se divide en *cabeza*, *tronco* y *extremidades* (fig. 23).

La cabeza se compone de dos partes: una anterior, que es la *cara*, y otra posterior, que es el *cráneo*. Este es una especie de caja huesosa compuesta de varios huesos planos, y destinada á encerrar y proteger el cerebro. La cara se subdivide en parte fija, que presenta algunas cavidades para los órganos de los sentidos, y parte móvil, que forma la mandíbula inferior.

El tronco tiene por eje la columna vertebral (fig. 23), com-



puesta de una serie de huesos colocados unos á continuación de otros, desde la cabeza, á que sirve de base el primero, llamado *allas*, hasta la parte inferior del tronco. Estos huesos, llamados

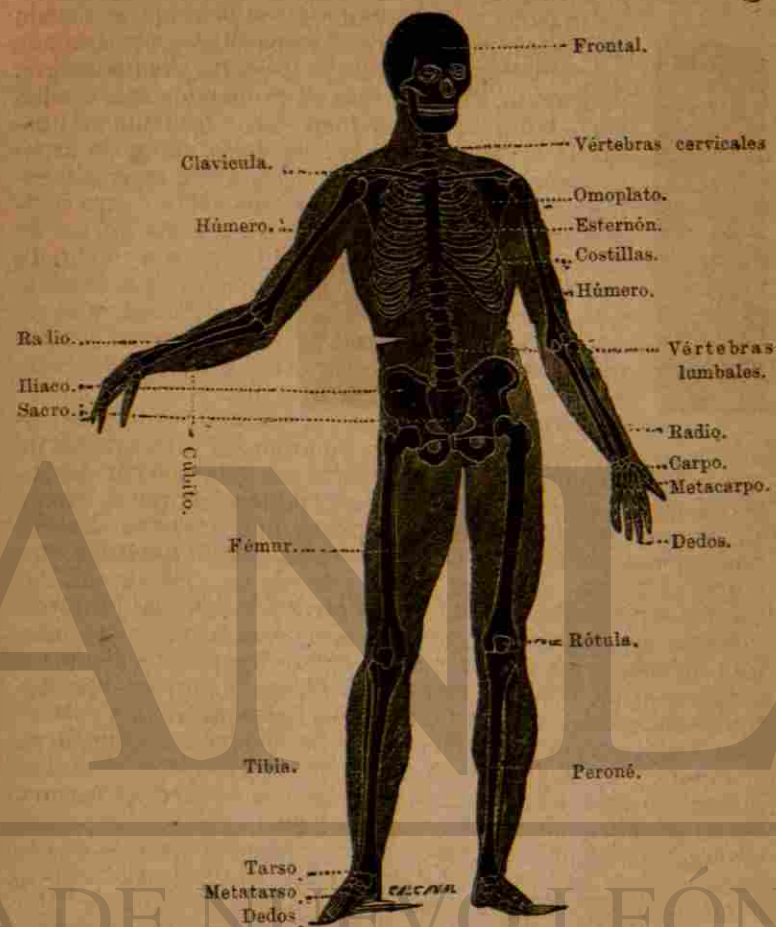


Fig. 23.—Esqueleto.

vértebras, presentan varias prominencias, en que se fijan los músculos, y una abertura en el centro (fig. 26), de modo que, cuando están reunidos, forman un canal que encierra la *médula espinal*.

La columna vertebral forma diversas curvaturas, lo que le da fuerza y solidez, y se divide en cinco regiones (fig. 23). La región cervical consta de siete vértebras; la dorsal de doce, á las cuales se fijan las costillas, que forman el pecho; la lumbar, de cinco; la sacra, de cinco, soldadas entre sí, formando un hueso único llamado *sacro*; la caudal, de tres muy pequeñas en el

hombre, y ocultas bajo la piel, las cuales forman la cola en los animales.

El tronco, además de la columna vertebral, comprende las *costillas*, el *esternón* y los huesos de las *caderas* (fig. 23). Las costillas, en número de doce pares, son arcos huesosos que rodean la cavidad del pecho, y la agrandan ó disminuyen por sus movimientos para la respiración. Las siete primeras, llamadas costillas verdaderas, se unen con un hueso plano, situado en la parte anterior del pecho, el *esternón*; las cinco siguientes, llamadas *falsas costillas*, terminan por la parte anterior en un cartí-

lago, que se une á la costilla precedente. Los huesos de las caderas, que también se denominan *huesos iliacos*, son dos huesos anchos reunidos entre sí por delante, y articulados por atrás con el sacro, de manera que forman un ceñidor huesoso, á que se llama *pelvis*.

Los miembros son cuatro, dos superiores y otros dos inferiores (fig. 23).

Los superiores se componen de cuatro partes: el *hombro*, el *brazo*, el *antebrazo* y la *mano*. El hombro se compone del *omoplato*, hueso plano, de forma próximamente triangular, y la *clavícula*, que articula con el *esternón*. El brazo consta de un solo hueso, el *húmero*, articulado con el *omoplato*. El antebrazo se compone de dos; el *cúbito*, que es el anterior, y el *radio*, el posterior, articulados ambos con el húmero. La mano comprende el *carpo* ó muñeca, compuesta de ocho huesos; el *metacarpo*, de cinco, y los *dedos*, de tres, excepto el pulgar que tiene dos, á cuyas divisiones se llama falanges.

Los miembros inferiores se componen de otras cuatro partes análogas á las de los miembros superiores: la *cadera*, que corresponde al hombro; el *muslo*, al brazo; la *pierna*, al antebrazo, y el *pie* á la mano. El muslo no tiene más que un hueso llamado *fémur*, que articula con la cadera; la pierna consta de la *tibia* en la parte anterior, y el *peroné* en la posterior, articulados ambos con el fémur, con un hueso, la *rotula*, en la parte anterior de la articulación, destinado á consolidar la rodilla; y el pie se divide en *tarso*, compuesto de siete huesecillos; *metatarso*, de cinco, y los *dedos*, de tres, menos el pulgar que consta de dos, á cuyas divisiones se llama también falanges, como á las de las manos.

Los huesos no se mueven por sí mismos, sino por las con-



tracciones de los músculos á que están adheridos: de consiguiente, los músculos son los órganos activos de la locomoción, y los huesos los pasivos.

ÓRGANOS DE LAS SENSACIONES. La facultad de percibir las sensaciones y determinar los diversos movimientos de los órganos reside en un aparato particular, llamado *sistema nervioso*, compuesto del *cerebro*, *médula espinal* y los *nervios*, los cuales, partiendo de las dos masas centrales, se distribuyen por todos los órganos y se pierden en la trama de su tejido.

El sistema nervioso se divide en dos partes principales: *sistema cerebro espinal*, que preside á las funciones de la vida animal, y *sistema ganglionar* ó *gran simpático*, que preside á la vida orgánica. Este último se compone de cierto número de pequeñas masas nerviosas, llamadas *ganglios*, unidas entre sí por cordones medulares y otros nervios, que van á unirse á las vísceras. Este sistema sirve á los movimientos independientes de nuestra voluntad, como son los del corazón, de los pulmones, del estómago, etc.

El sistema cerebro espinal se compone de *encéfalo*, *médula espinal* y *nervios cerebrales y espinales* (fig. 15). El encéfalo es una masa nerviosa de forma oval, que llena la cavidad del cráneo: la parte superior es el *cerebro* propiamente dicho, el cual se divide por un surco profundo en dos mitades longitudinales, llamadas *hemisferios*, cada uno de los cuales se divide en tres *lóbulos*, que presentan un gran número de surcos y prominencias, las *circunvoluciones* del cerebro, y en su interior contiene cavidades llamadas *ventriculos*. En la parte superior é inferior del cerebro se halla otra masa nerviosa, de menos volumen, que es el *cerebelo*; de estas dos masas nerviosas nace la *médula oblonga*, que es como la base común, y sirve de unión entre ambas. La prolongación de la medula oblonga por el canal que forman las vértebras, constituye la *medula espinal*. Los *nervios* salen de la base del cerebro y de los lados de la médula espinal para ramificarse por diferentes partes del cuerpo. Hay doce pares de nervios cerebrales y treinta y dos pares espinales. Son unos cordones blancos y blandos que, obedeciendo á la voluntad, imprimen movimiento á los músculos, por los cuales se comunica á los huesos, y que asimismo transmiten al cerebro la acción de los cuerpos exteriores en nuestros órganos. De aquí se infiere la importancia de los nervios, pues cuando se corta uno, el órgano á que pertenece pierde la facultad de sentir y de ejecutar movimientos voluntarios.

Los *órganos de los sentidos* están destinados á recibir ciertas impresiones de los cuerpos exteriores y á transmitir las por los nervios al cerebro. Son cinco: el *tacto*, el *gusto*, el *olfato*, la *vista* y el *oído*.

El órgano general del tacto es la piel, que consta de tres capas, dos, separada una de otra, la *epidermis* y la *dermis* ó *corión*, y otra intermedia entre las anteriores, la cual se compone de un tejido vascular y nervioso, en que se deposita la materia colorante de la piel. Los nervios, extendidos en la superficie de

la piel, son la causa de la sensibilidad y de que pueda apreciar el hombre por el contacto las formas de los cuerpos. La *epidermis*, que es la capa más exterior y enteramente insensible, sirve para amortiguar la acción de los cuerpos sobre los extremos de los nervios. Se regenera fácilmente, lo mismo que los pelos y las uñas, que son de naturaleza análoga á la epidermis. El órgano del tacto más perfecto reside en la mano del hombre. La



Fig. 15.—Sistema nervioso.

finura de la piel, la gran movilidad de los dedos y la posibilidad de oponerse el pulgar á los demás, son circunstancias que contribuyen á perfeccionar este órgano.

El *sentido del gusto* es el más parecido al del tacto; tiene por objeto hacernos apreciar los cuerpos por el sabor. El órgano

del gusto es la piel de la cavidad de la boca, y principalmente la de la lengua, y el velo del paladar. Disueltas las sustancias sabrosas en la saliva, impresionan los sabores los nervios del gusto, por cuyo medio se transmiten las impresiones al cerebro.

El *sentido del olfato* nos revela la existencia de los olores, y tiene por órgano la membrana *pituitaria*, que tapiza la cavidad de la *nariz*. Esta membrana es muy fina, está provista de abundantes vasos é hilos nerviosos, y bañada de un humor mucoso que retiene las partículas odoríferas. La cavidad huesosa que contiene esta membrana está dividida por un tabique longitudinal en dos fosas, que se llaman *fosas nasales*, cuya extensión se aumenta por la prolongación cartilaginosa que tiene el nombre de *nariz*.

El *sentido de la vista*, cuyo órgano es el ojo, nos da la facultad de juzgar por los rayos de luz que parten de los objetos, de la forma, color, posición, tamaño y distancia de éstos.

El ojo se compone de partes esenciales y partes accesorias: las esenciales constituyen el globo del ojo y el nervio óptico; las accesorias, los órganos motores y protectores. El globo del ojo consta de diversas membranas sobrepuestas unas á otras, y de humores transparentes que llenan la cavidad que resulta de la unión de las membranas (fig. 20).

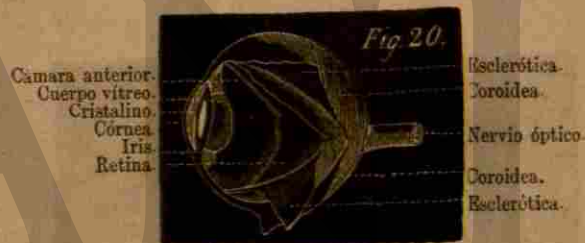


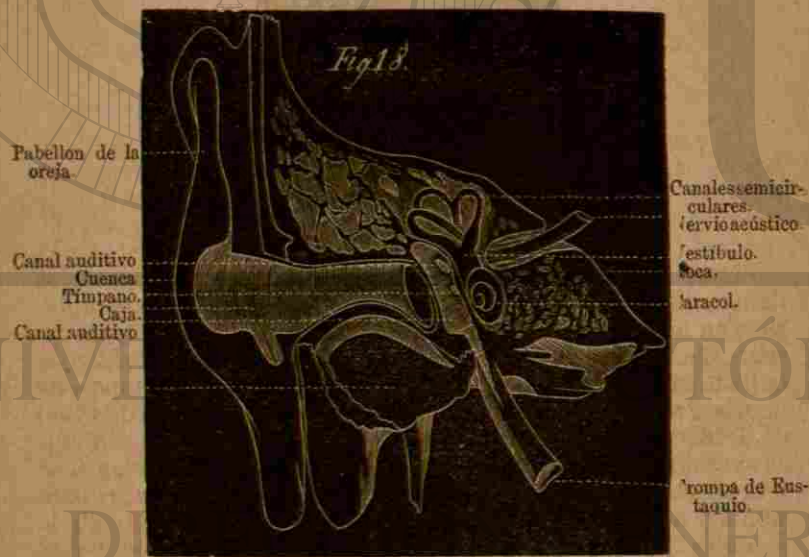
Fig. 20.—Ojo abierto.

Estas membranas son tres: La exterior, fibrosa, y opaca, se llama *esclerótica*: tiene una abertura circular en la parte anterior, en la cual se engasta otra membrana delgada y transparente, llamada *córnea*. La segunda membrana es la *coroidea*: se halla pegada á la faz interna de la esclerótica, á la que tapiza de negro. Prolongándose por delante, forma un velo móvil, situado detrás de la córnea transparente y con una abertura circular susceptible de aumentarse y disminuirse. El velo se llama *iris*, y la abertura *pupila*. La tercera membrana es la *retina*, expansión del nervio óptico, después de atravesar la esclerótica y la coroidea. La retina es blanca, blanda y semitransparente, y está exactamente adherida á la faz interna de la coroidea en la parte posterior del ojo.

Los humores son tres: el vítreo, masa gelatinosa que ocupa la parte posterior del ojo; el cristalino, cuerpo de forma lenticular colocado delante del humor vítreo, y el acuoso, líquido que se halla entre el cristalino y la córnea transparente.

Las partes accesorias del ojo son: la *órbita*, la *conjuntiva*, los *músculos*, los *párpados* y el aparato *lacrimal*. La *órbita* es la cavidad huesosa en que está engastado el ojo. La piel que rodea el órgano antes de adelgazarse y extenderse por delante, forma un repliegue superior y otro inferior, y constituye de este modo una especie de velos móviles llamados *párpados*, cuya capa interior es la *conjuntiva*. Los párpados tienen fibras musculares, y su borde libre está sostenido interiormente por una lámina cartilaginosa. En lo exterior, este mismo borde está provisto de pelos, que son las *pestanas*, bañadas de una sustancia untuosa, que detiene entre ellos los cuerpecillos extraños que pudieran herir é irritar el ojo. En fin, para detener el sudor que corre por la frente, está defendida la órbita por un arco cubierto de pelos, á que se llama *cejas*, cuyos pelos segregan de la raíz una sustancia crasa, que opone resistencia á dejarse mojar. Las lágrimas segregadas por la *glándula lacrimal*, situada en la parte exterior encima de la órbita, sirven para humedecer y lavar la superficie del ojo, en la que se extienden por el movimiento alternativo de los párpados, pasando después á una canal que empieza en el ángulo interno del ojo y comunica con la nariz. Cuando por el placer ó el dolor se contraen los puntos lacrimales, no encontrando paso las lágrimas, se desbordan y descienden por las mejillas.

La visión se verifica reconcentrando los rayos de luz refle-



Aparato auditivo.

jados por los objetos en la retina, refractándose al atravesar la córnea transparente y los humores acuoso, cristalino, y vítreo. De este modo se pintan los objetos en la retina, y se comunican las impresiones al alma por el nervio óptico.

El *sentido del oído* tiene por órgano el auditivo. Por este aparato percibe el hombre los cuerpos exteriores en vibración, cuyo movimiento se comunica al aire ó á otro cuerpo en contacto con el órgano. El efecto de las vibraciones en el órgano se llama *sonido*. La impresión se recibe en una pulpa gelatinosa formada por la expansión del nervio acústico, y éste la comunica al alma. Una de las partes esenciales de este aparato es el *vestíbulo* (fig. 18), que contiene la pulpa auditiva y diversas partes accesorias, propias para moderar las impresiones. Las partes accesorias son el *caracol* y los *canales semicirculares*, que con el vestibulo forman la oreja interna, la *caja del tímpano* ó oreja media, cavidad situada entre la oreja interna y externa, y que contiene una cadena formada por cuatro huesecillos llamados, por razón de su forma, *martillo*, *yunque*, *lengüeta* y *estribo*, y la oreja externa, compuesta del *pabellón*, especie de concha destinada á recoger las vibraciones del aire, y del *canal auditivo*, que las conduce al tímpano. Este es una membrana delgada, extendida en una especie de cuadro huesoso delante de la cavidad llamada *caja del tímpano*. Esta membrana recibe inmediatamente las vibraciones del aire, y transmite su efecto á otra que cubre la entrada del vestibulo, más ó menos estirada según que los sonidos son más ó menos graves ó agudos. El interior de la oreja contiene aire atmosférico, que recibe por el conducto gutural, llamado *trompa de Eustaquio*.

§ II.

De las facultades del alma.

La organización del cuerpo humano es admirable; basta por sí sola para proclamar la existencia de un Criador infinitamente sabio. Pero este cuerpo, dotado de órganos dispuestos y relacionados entre sí con tan sorprendente armonía para las misteriosas funciones de la vida, ¿es capaz de distinguir la verdad del error? ¿puede ser producto especial del organismo, la idea de lo bello, de lo infinito, de lo justo ó de lo injusto? ¿acaso dependen de este mismo organismo las determinaciones de la voluntad? La fe, de acuerdo con la razón, nos enseña que hay en el hombre una parte superior al bruto; una parte espiritual, destinada á vivir eternamente, y por tanto inmortal. Esta parte es el alma, distinta del cuerpo, no sólo como una sustancia de sus propiedades, sino como una sustancia de otra sustancia, y unida con el mismo cuerpo de una manera que no es dable comprender al hombre.

El alma nos revela su existencia por medio de las facultades de que está dotada. La experiencia propia nos demuestra que hay en lo interior de nuestro cuerpo una cosa que piensa, siente y quiere, y esta cosa es el alma, dotada por consiguiente de inteligencia, sensibilidad y voluntad. Basta para comprobar estas facultades la simple observación de los fenómenos que pasan en nosotros mismos.

Reconocemos las cosas que nos rodean; tomamos noticia de nuestras ideas, de nuestras afecciones, de las determinaciones de nuestra voluntad; concebimos las ideas con distinción y en relación unas con otras; juzgamos y raciocinamos: todo esto pasa en nuestro interior; por tanto es preciso reconocer una causa constante y dispuesta á producir y reproducir estos mismos fenómenos, cuya causa es la facultad de pensar, ó sea el entendimiento, la inteligencia ó el espíritu.

Las impresiones que recibimos de los objetos exteriores, las ideas que se desarrollan en nuestro entendimiento nos afectan de una manera agradable ó desagradable: nos causan placer ó dolor, gusto ó disgusto, y nos inspiran un sentimiento de aversión ó de odio, ya sean las impresiones físicas, ya intelectuales ó morales. Estos fenómenos reconocen también una causa, que se llama facultad, ó mejor aún, capacidad de sentir ó sensibilidad.

Observamos también que podemos hacer ó dejar de hacer una cosa libremente: estando escribiendo podemos continuar la misma operación ó suspenderla, según nos acomode; estando de pie podemos continuar en la misma actitud, ó andar en un sentido ó en el que se nos antoje, más despacio ó más de prisa; y no hay fuerza humana capaz de impedirnos que pensemos en tal ó cual cosa. De consiguiente, existe otra facultad, causa de estos fenómenos, á la cual se llama voluntad.

Todos los fenómenos humanos están comprendidos en estas tres clases. Pensemos en lo pasado, en lo presente, y en el porvenir, en los seres contingentes, en el ser necesario; juzguemos, raciocinemos, llevemos nuestro pensamiento desde la idea más sencilla hasta la más profunda, no hacemos más que *pensar*, y todos estos fenómenos corresponden á una sola clase. El placer, y lo mismo el dolor, puede ser vivo y apasionado, débil y casi imperceptible, moderado á veces; puede ser inspirado por un sentimiento noble ó indigno; puede provenir del afecto materno, del poder, de las riquezas; en fin, el sentimiento puede pasar por grados infinitos; pero siempre es *sentir*, y todos los fenómenos pertenecen á una misma clase. De la misma manera nuestras determinaciones serán más prontas ó más tardías, más débiles ó más energías; pero al fin todo se reduce á *querer*, y todos los fenómenos son también de una misma clase.

Hay, pues, tres grandes fenómenos, propios del alma humana, y de consiguiente hay también tres facultades, y no más que tres, las cuales son: la *inteligencia*, la *sensibilidad* y la *voluntad*.

Estas tres facultades son necesarias. Creado el hombre por un acto de la voluntad infinitamente sabia de un Sér omnipotente, justo y bueno, tiene que cumplir el destino para que ha sido creado; y para esto debe saber en qué consiste, y comprender los infinitos fines particulares y subordinados, cuyo cumplimiento supone el fin último y supremo, así como los innumerables medios por los cuales puede conseguirlo. Colocado en el mundo, donde por una parte encuentra el sostenimiento

de la vida y los auxilios indispensables de su poder, y por otra mil resistencias y obstáculos, debe conocer sus leyes y discernir los objetos útiles y los inútiles, para apropiarse los unos y combatir y rechazar los otros; y siendo él mismo el que ha de obrar, debe conocerse á sí propio para aprovecharse de sus fuerzas. A esto tiende la inteligencia por medio de sus diversas facultades; por la conciencia íntima, que es el sentimiento que el hombre tiene de sí mismo; por los sentidos, que le descubren el mundo material; por la razón, que le eleva á Dios, origen de toda justicia, providencia del mundo moral, legislador de toda la creación.

No es menos esencial á la constitución humana la voluntad que la inteligencia. Conociendo el hombre su sagrado destino y la obligación de merecerlo, necesitaba capacidad para conseguirlo, ó cuando menos para aspirar á él por medio de sus esfuerzos. Necesitaba una fuerza libre é ilustrada, y los órganos ó instrumentos propios para la acción; y este es el fin de la voluntad y de los órganos del movimiento que le están subordinados.

Pero la inteligencia y la voluntad no bastan para satisfacer nuestras necesidades de este mundo. Se necesita alguna cosa que supla la debilidad de la una y la insuficiencia de la otra, y esta cosa es precisamente la *sensibilidad*. El placer, en efecto, nos advierte de la utilidad de un objeto ó de una acción; y el dolor, el mal que nos puede causar. Así, la sensación del hambre nos recuerda la necesidad de reparar las fuerzas, y el hastio y el disgusto nos advierten la necesidad de no tomar más alimentos, porque nos serian perjudiciales. De la misma manera la ignorancia es un tormento para el espíritu, y la ciencia un placer que pone en juego la inteligencia, excitándola á buscar lo desconocido.

Se ve, pues, que los atributos ó facultades de nuestra naturaleza, además de ser reales, son necesarios. No son ni más ni menos de tres: no se comprende de qué utilidad podría ser una facultad más, ni se concibe la existencia del hombre faltándole una de ellas.

Estas facultades no constituyen tres causas reales y distintas, sino una sola y única causa de los fenómenos que pasan en nosotros mismos, y cuya causa es el alma, una y simple. Las facultades, las capacidades que distinguimos en ella son las diversas maneras de obrar ó de ser afectada esta causa única, ó mejor aún, las formas esenciales y primordiales de su desarrollo, de su energía, de su poder.

Las tres facultades se ejercitan y desarrollan por medio de los órganos del cuerpo. Cual sea el orden en que se desarrollan, no está todavía resuelto satisfactoriamente. No hay duda de que antes de querer pensamos y sentimos; más es dudoso si sentimos antes de pensar, ó si el juego de la inteligencia precede al de la sensibilidad. Es cierto, sin embargo, que se observan en nuestra alma actos de la inteligencia sin que vayan acompañados de las emociones que se consideran como efecto de la sen-

sibilidad, mientras que no observamos ninguna de estas emociones sin que vayan acompañadas de una idea, una noción ó un pensamiento. Pero asimismo es cierto que la sensibilidad es la facultad que primero se manifiesta y que domina en la infancia. Los objetos que rodean al niño son en efecto los que incitan sus instintos, y al parecer, cuando menos, las primeras impresiones que ponen en juego su inteligencia, á la cual sirven de alimento, las reciben por medio de los sentidos.

Así como una sola causa, sin dejar de ser una, puede tener muchas facultades diversas, de la misma manera cada una de las facultades, aunque simple en sí misma, puede afectar formas muy variadas en su manifestación, y comprende distintas facultades subalternas. Esto es lo que sucede á las facultades del alma, y principalmente á la inteligencia. Tantas como son las clases de ideas, tantos son los modos de acción de nuestro entendimiento, y de consiguiente, otras tantas las facultades intelectuales; pero que, en medio de concebirlas distintas por el análisis, concurren todas casi siempre á las operaciones del espíritu.

Según el diferente modo de considerar los fenómenos de la inteligencia, considéranse diferentes facultades intelectuales, en lo que no están muy de acuerdo los filósofos. Admiten unos como facultades principales las que para otros no son más que subalternas; las que llaman unos facultades distintas, son para otros una misma, porque la una está contenida en la otra, y de esta manera hay divergencia notable en las opiniones. Lo cierto es que la inteligencia se manifiesta de varios modos, y de consiguiente, que hay diversas facultades intelectuales. Lo que importa á los encargados de la educación es conocer lo que interesa más desarrollar; y á este fin, prescindiendo de las cuestiones filosóficas, y sin atenernos á tal ó cual teoría, procuremos explicar las facultades principales de la manera más sencilla posible.

Rodeado el hombre de diversos objetos, con los cuales está en relación continua, necesario era que tuviese medios de poder conocerlos á fin de aprovecharse de ellos y evitar los males que pudieran producirle. En efecto, á poco que fijemos la atención en nosotros mismos, advertimos que por medio de los sentidos nos ponemos en contacto con el mundo exterior en que vivimos, pues que hay un órgano especial para venir en conocimiento de cada una de las propiedades de los cuerpos. Mas si los objetos que nos rodean están fuera de nosotros, el conocimiento que tenemos de ellos está en nuestro interior, en nuestra misma alma. Un árbol que se ofrece á nuestra vista está fuera de nosotros; mas la percepción de aquel árbol está en nuestro interior, y así lo conocemos, y es necesario al hombre conocerlo. De la misma manera, el deseo, la aversión, el temor, la esperanza, la certeza, la duda, etc., no se oye, ni se ve, ni se huele, ni se gusta, ni se toca, y sin embargo, sabemos que pasa en nuestra alma. De consiguiente, no sólo distinguimos nuestra existencia de la del mundo exterior, los objetos que existen fue-

ra de nosotros, de los actos de nuestra alma, sino que tenemos un convencimiento profundo de esta distinción. Para esto hay dos facultades distintas; la conciencia y la percepción exterior.

La conciencia, el sentimiento íntimo, la percepción interior, ó como quiera llamarse, nos da á conocer el alma, sus propiedades, sus actos, y no se fija en el objeto que percibe el alma, sino en la percepción misma. La conciencia, según esto, es una facultad por la cual el alma se conoce á sí misma, y ha de ser compañera inseparable de todas las facultades intelectuales.

La facultad intelectual por la que venimos en conocimiento de los objetos exteriores se llama percepción exterior ó sensible, y se ejerce por medio de los sentidos.

Las primeras ideas que formamos, tanto por la percepción exterior ó sensible, como por la conciencia, especialmente cuando provienen de objetos complicados, tienen poca claridad hasta que fijamos nuestra atención en estos mismos objetos. Así, para formar ideas claras es indispensable atender; y si la atención, ya que no baste para crear la ciencia es capaz de aumentar la fuerza de la inteligencia, no habrá inconveniente en que, sin otro motivo, y no tratando de exponer un sistema de las facultades mentales, la consideremos como una facultad, ya sea directiva, ó lo que se quiera, de suma importancia para los niños. En tal concepto, la atención es la facultad de poder concentrar la actividad de nuestra alma en un objeto para conocerlo.

Por las facultades que acaban de mencionarse adquirimos idea de los fenómenos de la materia, y formamos concepto de los hechos interiores, de los actos de nuestra misma alma. Mas no solamente tenemos idea de un hecho presente, sino de los hechos anteriores, porque de otra manera no habría ciencias, ni historia, ni servirían de nada los conocimientos adquiridos no pudiendo conservarlos. Observándonos á nosotros mismos, descubriremos fácilmente que retenemos los hechos sucesivos, y es preciso convenir que, así como podemos fijar nuestra vista en los objetos exteriores mientras estén presentes, tantas veces como queramos estudiarlos, la fijamos también en los actos y operaciones de nuestro entendimiento, por lo cual es indispensable una facultad que las conserve y las tenga como presentes. Esta facultad intelectual es la memoria, que puede definirse: la facultad de retener y reproducir las ideas adquiridas.

Por medio de esta facultad conserva el alma toda especie de ideas: así, nos acordamos del mismo modo de una percepción que de un raciocinio, de una verdad física, que de otra moral. Cuando un objeto físico ó una operación de nuestra alma nos afecta de cualquier manera, juzgamos aquella acción como presente; y cuando ya ha pasado, cuando no ejerce la más leve acción en nosotros, la percibimos como antes, conociendo al mismo tiempo que no se verifica en el momento actual. Sin la facultad de retener las ideas adquiridas estaríamos reducidos á la estrecha esfera de lo presente, porque en el momento mismo de acabarse nuestras percepciones se perderían en el olvido,

cuando por medio de la memoria, no sólo nos aprovechamos de nuestra propia experiencia, sino de la experiencia ajena.

Hay otra facultad que, si no tiene su origen en la memoria, la hace servir de auxiliar ó instrumento, y tiene estrecha relación con ella. Hablamos de la imaginación, facultad creadora, que consiste en combinar las percepciones de lo pasado, de tal modo, que formen un todo que no existe en el mundo real, sino en el entendimiento del que lo ha formado. Las ideas que el hombre atesora por la memoria sirven de materiales, y la imaginación los reúne, formando un compuesto con todos los atavíos de que place revestirlo á la voluntad.

La imaginación infunde la vida en las obras del poeta, del historiador, del filósofo mismo, y es el origen de las bellezas en las creaciones del ingenio. En los negocios comunes ejerce asimismo un influjo inmenso. «Es necesaria, dice De-Gerando, á la industria, á la previsión, á la felicidad del hombre; abre en su presencia un nuevo horizonte, un horizonte sin límites: multiplica hasta lo infinito las riquezas de la inteligencia. Las causas de sus extravíos dependen de la ignorancia de su verdadero destino, y nada la expone tanto á extraviarse como no haber sido dirigida y cultivada con cuidado en sus primeros movimientos.»

Los extravíos de la imaginación provienen de tomar por realidades sus concepciones, y de exagerar los bienes y los males.

Cuando se deja la imaginación sin freno, sin moderador alguno, naturalmente debe suceder así; pero cuando sus concepciones se sujetan al criterio de la razón, cuando se sabe distinguir entre la realidad y la ficción, su influjo en la conducta del hombre es en gran manera saludable.

La razón, facultad superior de la inteligencia, que temple y modera la imaginación, que nos pone en posesión de la verdad, comprende el juicio y el raciocinio.

De poco nos servirían las ideas, producto de nuestras percepciones; sería inútil que la memoria nos las conservase en depósito, que la atención nos descubriese lo presente y la imaginación nos pintase lo que puede ser, si no poseyese el alma la facultad de enlazar las ideas y hallar las relaciones de conveniencia ó desconveniencia que existe entre ellas, á cuya operación se llama *juicio*; palabra que expresa á la vez la causa, en cuya acepción la consideramos como facultad, y otras el efecto de la actividad del espíritu.

Entre el juicio y el raciocinio hay la diferencia de una operación sencilla y una operación compleja. Por el juicio percibimos inmediatamente la relación entre dos ideas; por el raciocinio no podemos descubrir esta relación sino por el intermedio de otra idea: el raciocinio es una serie de juicios. Sentamos principios para pasar de una deducción á otra, y en esto consiste toda la ciencia de la vida; porque, como dice Rendu, por su medio se hacen fecundas nuestras observaciones, establecemos las reglas de conducta, é ilustramos nuestro espíritu. Así,

nos resentimos cuando nos ha ofendido alguna persona y queremos vengarnos; pero raciocinamos que la religión nos manda amar al prójimo, que el enemigo de quien queremos vengarnos es nuestro prójimo y debemos perdonarle, y detenemos nuestra voluntad y nuestra mano en el momento en que íbamos á cometer un crimen.

Asimismo, dice Rendu, un juicio recto, es decir, el que percibe las verdaderas relaciones de las cosas, y un raciocinio riguroso, que no deduce sino consecuencias legítimas de los principios sentados, forman la sana razón á que se llama buen sentido, indispensable á la adquisición de verdaderos conocimientos, medio seguro de distinguir en nuestros estudios la verdad del error y de reconocer en la vida lo útil y lo nocivo, lo permitido y lo prohibido.

Tales son las facultades intelectuales que importa más conocer al maestro para desarrollar el entendimiento de sus discípulos. No falta quien admita otras facultades; tampoco falta quien deseche algunas de las que acaban de enumerarse, y con sobrado fundamento, si hubiésemos de considerar la palabra facultad en una acepción estricta y rigurosa; mas no hay inconveniente ni error alguno en admitirlas con el objeto que nos proponemos. Estas facultades son los medios por los cuales adquirimos los conocimientos; pero no debe perder nunca de vista el maestro nuestra debilidad y nuestra pequeñez para hacerla conocer al niño. Las pasiones han perturbado el juicio y el raciocinio; y por otra parte, siendo infinita y limitada nuestra razón, no podemos elevarnos con nuestras propias fuerzas al conocimiento de las verdades infinitas y eternas. Así lo acreditan los errores, las preocupaciones y las notables faltas en que han incurrido los espíritus más rectos é ilustrados; de consiguiente, necesitamos un auxilio superior para descubrir ciertas verdades, auxilio que el mismo Dios se ha dignado concedernos, revelándonos lo que no podíamos comprender por nosotros mismos y debíamos saber para conseguir nuestra verdadera felicidad.

Después del ligero estudio que acabamos de hacer de la inteligencia, diremos algunas palabras acerca de la sensibilidad y la voluntad.

Tanto los diferentes estados de nuestro cuerpo como los de los objetos exteriores, excitan en nosotros el placer ó el dolor, que bien provenga de modificaciones del organismo, bien de la percepción de los sentidos, se llama en general *sensación*. Efectos análogos resultan del estado de nuestra alma, del ejercicio del pensamiento, de ciertas concepciones puramente intelectuales, y el placer ó dolor que reconoce esta causa se llama *sentimiento*. Tenemos capacidad para experimentar todo género de sentimientos y de sensaciones, de gozar ó de sufrir en general, á lo cual llamamos *sensibilidad*, como ya se ha dicho.

El placer y el dolor admiten una variedad extraordinaria que se multiplica hasta lo infinito, combinándose entre sí diversas sensaciones ó diversos sentimientos. Las lenguas tienen una multitud de palabras para expresar todas estas complicaciones;

así, las palabras amor, deseo, esperanza, odio, aversión, temor, terror, desesperación, expresan sentimientos complejos. Estos mismos sentimientos, convertidos en hábitos, toman el nombre de *pasiones*.

El placer y el dolor previenen la inteligencia, y la acción de la voluntad nos separa del objeto desagradable ó nos aproxima á él, de que provienen las propensiones, los instintos, las tendencias primitivas, las inclinaciones, los apetitos.

Los sentimientos é inclinaciones del hombre se conforman á los fines especiales y diversos en que se subdivide su destino supremo. Son de tantas especies, cuantos son los elementos de nuestra naturaleza llamados á concurrir á nuestro bien. Las acciones para conseguirlo, unas se refieren á nuestro cuerpo, las cuales no advierten lo que necesitamos para su conservación y lo que pudiera contribuir á destruirlo; y otras sirven para proteger la vida intelectual y moral, y tienden á excitar el deseo del saber y del bien.

Distínguense en la voluntad, como caracteres propios y atributivos, la unidad, la igualdad en todas las épocas de la vida, la igualdad en todos los hombres; el ser infinita, el ser libre. En la voluntad hay que considerar dos cosas; la causa y el efecto. Cuando queremos mover un brazo, y lo movemos, el movimiento es el efecto, y la resolución la causa. La acción exterior proviene de la resolución; pero no la constituye, porque puede tomarse la resolución y no moverse el brazo por impedirselo alguna causa. La resolución, pues, es lo que constituye la voluntad. En este sentido es una, y subsiste ó parece entera; es igual en todas las épocas de la vida, porque en la juventud como en la vejez, en la ignorancia como en la sabiduría, siempre es la misma, y sólo puede sufrir alteraciones en su eficacia, en sus efectos; pero no en cuanto á la resolución, que disfruta constantemente de la misma energía; es igual en todos los hombres, porque pueden querer y dejar de querer una cosa, aunque uno quiera con más fuerza y tenacidad, circunstancia que distingue á los hombres de carácter fuerte de los de carácter débil, y es infinita, porque aunque no seamos capaces de mover el mundo, nada nos impide el quererlo; en fin, es libre, porque aunque se nos cargue de cadenas, aunque se reduzcan á la impotencia todos los órganos de nuestro cuerpo, nada en el mundo es capaz de impedir que queramos lo que nos parezca bueno, ni obligarnos á querer otra cosa que lo que nos parezca convenirnos.

La voluntad supone una inteligencia ilustrada. Si poseyésemos la fuerza de resolvernos sin tener una razón para ello, obraríamos al acaso, y la experiencia nos demuestra que no es así. Nuestras resoluciones, en efecto, encierran invariablemente por lo menos la idea previa del acto, y comúnmente el conocimiento del mismo acto y el cálculo de sus consecuencias. Estas ideas, que aconsejan ó mandan á la voluntad, se llaman *motivos*; la comparación de estos motivos y la apreciación de su valor relativo, *deliberación*.

Después que la inteligencia sugiere á la voluntad el grado de

excelencia real ó aparente de cada uno de estos motivos, se decide libremente la voluntad y obra prefiriendo uno, cualquiera de ellos, ya sea bueno, ya malo, ya el mejor ó peor, ó deja de obrar de su buen grado. Para obrar necesita instrumentos; y éstos son los órganos del movimiento y de la palabra. Sin órganos para obrar, las resoluciones serían vanas é inútiles; el dominio sobre estos órganos constituye su poder.

De ordinario los órganos se prestan dóciles á sus resoluciones; á veces hay resistencias exteriores que imposibilitan la acción de los órganos, á veces produce el mismo efecto la fatiga, á veces el esfuerzo que exige la acción, y todo esto limita el poder de la voluntad. La experiencia nos dice, y es una ley de nuestra misma constitución, que cuando un mismo órgano se ha movido varias veces, ha adquirido facilidad para aquel movimiento y tendencia á ejecutarlo, y la voluntad no necesita hacer un esfuerzo tan intenso como la primera vez para moverlo. En esto consiste el poder del hábito.

De lo dicho anteriormente, se infiere que la voluntad humana es libre. Nos resolvemos á obrar ó dejar de obrar cuando y como queremos; ni la ignorancia ni la pasión ni la impotencia ni la violencia pueden destruir ni debilitar esta libertad. Podremos engañarnos en cuanto al valor de los motivos por que nos decidimos; pero bien ó mal ilustrados por nuestra inteligencia, la resolución siempre es libre, y de consiguiente imputable.

Tales son los atributos principales del alma humana, espiritual é inmortal.

Las nociones que acabamos de exponer acerca de la organización del cuerpo humano, de las funciones de la vida y de los atributos del alma nos dan una idea del hombre. El estudio profundo de esto mismo se llama *anatomía, fisiología y psicología*; mas nos hemos limitado á ligeras indicaciones, que no dan derecho á los maestros á suponerse instruidos en estas ciencias, y si indicamos los nombres, no ha sido con otro objeto que para advertirles que excusen en lo posible el hacer uso de ellos para no incurrir en la nota de pedantes. Lo que hemos tomado de tales ciencias es lo indispensable para la educación, y nada más que para la educación. Para dirigir el desarrollo del cuerpo y el de las facultades del alma era preciso su conocimiento, para educar al hombre era necesario tener idea de estas facultades, y á esto tienden tan sólo las nociones que se han expuesto: el que las sepa, no por eso sabe las ciencias de donde se han tomado.

CAPITULO III.

EDUCACIÓN FÍSICA.

Es necesaria y posible en las escuelas.

La educación física tiene por objeto la conservación de la salud y el desarrollo de los órganos del cuerpo.

La robustez, la agilidad y las fuerzas físicas constituyen el único patrimonio y la única fortuna de la generalidad de los hombres, obligados á ganar el preciso sustento con el sudor de su rostro. La educación física proporciona á tan gran parte del género humano el recurso más á propósito para vivir honradamente, con la mayor comodidad posible, en medio de las ocupaciones laboriosas á que tiene que dedicarse; razón suficiente para cultivarla con especial cuidado y diligencia. Mas no es esto solo lo que constituye su importancia, sino también la influencia que ejerce en las facultades superiores del hombre, pues que la salud y robustez del cuerpo es una de las condiciones más esenciales para el desenvolvimiento intelectual y moral. Los órganos del cuerpo son á la vez instrumentos del alma, y de aquí la estrecha relación que media entre la parte material, y la espiritual del hombre, y la influencia recíproca entre las facultades físicas y las intelectuales y morales. La educación física, por tanto, influye poderosamente en el desarrollo de la inteligencia y del corazón, concurre al desenvolvimiento y perfección del hombre, y en su orden es de tanta necesidad como las demás partes de la educación, á las que debe preceder, porque desde los primeros instantes de la existencia del ser racional es imprescindible proteger su débil vida y auxiliar sus primeros movimientos, cuando no dan todavía señales de existencia las demás facultades.

Parece á primera vista que la educación física corresponde exclusivamente á las madres, y cuando más á los directores y maestros de los colegios de pensionados; no obstante, esto es un error en extremo perjudicial, porque ha dado motivo á creer que no era útil ni posible el desarrollo físico en las escuelas, lo que ha sido causa de la negligencia con que se han mirado los requisitos de los edificios en que pasan los niños nada menos que seis horas diarias. Si bien es cierto que los cuidados físicos más importantes corresponden á una edad en que los niños no asisten á la escuela, y el desenvolvimiento natural y armónico de los órganos del cuerpo se verifica por medio de ejercicios impracticables durante las lecciones de la clase, no lo es menos que la salud puede alterarse en todas las épocas de la vida, y

que las fuerzas corporales continúan fortaleciéndose por mucho tiempo. No se ejercitan éstas tan directamente, mientras el estudio y la enseñanza, como cuando se verifican toda clase de movimientos; sin embargo, no puede descuidarlas nunca el maestro sin faltar á sus esenciales obligaciones. El desenvolvimiento físico, que se cumple en gran parte en los primeros años, antes de abandonar el hogar doméstico, continúa después, aunque en menor grado; pues no porque se hallen los niños bajo el techo de la escuela suspende su marcha la naturaleza, ni se detiene el crecimiento del cuerpo. Así, pues, ya que no fomenta la escuela este crecimiento por la dificultad que oponen los ejercicios que allí se practican, tampoco debe contrariarlo. Si no hay medios directos de protegerlo, á no ser en los juegos que antes y después de las clases organizan los niños en el patio ó cobertizo donde se reúnen, no faltan los indirectos. La buena distribución del tiempo, el buen orden de los ejercicios, de que provienen la alternativa de reposo y movimiento de los órganos y el cambio de posición y actitud de los niños, al paso que contribuyen á sostener la atención y hacer agradable el estudio, reaniman las fuerzas físicas y favorecen su desarrollo, ó cuando menos evitan su entorpecimiento. Pero aun cuando por la preocupación ó la rutina se desconociese la influencia del orden de la escuela en el desarrollo de las fuerzas corporales, es también objeto de la educación física la conservación de la salud, y los cuidados que á esto conducen son de todos los momentos y de todas las circunstancias; de consiguiente, esta parte de la educación corresponde á la familia, corresponde al maestro y corresponde al individuo.

Probado está por nuestra propia experiencia, y por la experiencia extraña, el influjo de nuestros hábitos y costumbres, del clima en que vivimos, y de mil circunstancias que nos rodean, en la salud y robustez del cuerpo. Nadie desconoce los terribles efectos producidos en la organización física del hombre por los trabajos violentos, cuando se ocupa en ellos habitualmente; nadie ignora las alteraciones que sufre la salud por los excesos cometidos en el comer, beber y otros actos; todos saben que el labrador, y cuantos ejercen trabajos penosos al aire libre, acostumbrados al rigor de las estaciones, desafían tranquilos el calor, el frío, la lluvia, mientras que los que pasan la vida en la ociosidad ó ocupaciones sedentarias no pueden exponerse á la intemperie sin grave peligro de la salud y acaso de la vida; en fin, no puede ocultarse la diferencia que existe entre las fuerzas físicas del que las ejercita en trabajos mecánicos ó por cualquier otro medio, y las de los que pasan el tiempo en el lujo, envueltos en una atmósfera viciada y corrompida, y aun las de los que se dedican al estudio ó otros trabajos análogos. Así que, las enfermedades, los vicios de organización del cuerpo humano no provienen principalmente de nacimiento ni de accidentes repentinos, sino que en su mayor parte son amargo y lento resultado de una mala educación. Los agentes que nos rodean, el género de vida, cuando no se toman las debidas precauciones,

deterioran la salud de una manera tanto más temible y perjudicial, cuanto que obra gradualmente, y no llega á descubrirse su acción hasta que el daño no tiene remedio.

Al maestro toca, pues, prevenir estos males mientras permanecen los niños bajo su tutela, y por tanto, debe cuidar con especial solicitud, de la educación física de sus discípulos. La atmósfera de la sala de clases, la disposición de los enseres, la actitud de los niños, la duración del trabajo, todo puede influir lenta, pero eficazmente, en la salud y robustez del cuerpo y en el desarrollo de los órganos; de consiguiente, tiene la sagrada obligación de velar por que la escuela, su distribución y los ejercicios de los niños reúnan las condiciones favorables para proteger la salud y desarrollar las fuerzas físicas.

A este fin debe poseer el maestro algunas ideas acerca de los agentes que nos rodean y de su acción en la economía animal, acerca de los medios de evitar los efectos de los accidentes que pueden ocurrir á los discípulos, y acerca de los ejercicios gimnásticos, todo con aplicación á las escuelas, lo cual será asunto del presente capítulo.

§ II.

Higiene.

Los fluidos que nos rodean, las sustancias en contacto con nuestro cuerpo, los alimentos y bebidas, el sueño y vigilia, y otros actos necesarios á la conservación de la vida, ejercen una influencia saludable ó nociva en la salud, según las circunstancias que acompañan su acción. La buena salud depende por tanto de precaverse de la influencia dañosa y aprovecharse de la favorable, y esto es lo que enseña la higiene, dándonos á conocer algunas de las causas que producen las enfermedades y los medios de precaver sus efectos. Los padres, los maestros y hasta los mismos niños tienen un interés demasiado inmediato en estudiar la parte práctica, que es la principal, con cuyo objeto se han redactado algunos preceptos (1). Los maestros harán muy bien en estudiarlos para transmitirlos á los niños con oportunidad, y desvanecer errores y preocupaciones muy comunes acerca de este asunto; mas aquí no se tratará sino de lo que tenga inmediata aplicación en las escuelas.

Los fluidos que nos rodean son el aire, la luz y el calórico.

(1) Orfila ha publicado, para uso de los niños que asisten á las escuelas primarias, un tratadito de higiene reducido á treinta y cinco consejos ó preceptos, del que se han hecho algunas traducciones al español. Los ejemplos del segundo cuaderno de lectura de los autores de este *Curso de Pedagogía*, al mismo tiempo que sirven para ejercitarse en las reglas de lectura, forman un tratadito de higiene á propósito para los niños, porque contienen los preceptos de mayor importancia, con sencillas explicaciones para su mejor inteligencia.

El aire forma la atmósfera en que estamos envueltos, y es tan necesario á la vida del hombre como el agua á la vida de los peces. De la misma manera que mueren éstos fuera del agua, moriría instantáneamente el hombre privado del aire. Ya se ha visto la acción de este gas en la sangre al tratar de la respiración; y cuando esto no bastase, repetidos experimentos nos demuestran que dejan de existir los animales una vez privados de él; de que se deduce por analogía, que debería acontecer lo mismo al hombre.

El aire es un verdadero alimento, el alimento por excelencia, más indispensable aún que las sustancias á que se da este nombre, porque puede vivirse algún tiempo sin hacer uso de ellas, mientras que perecen los animales á quienes les falta el aire por pocos instantes. Mas no sólo es necesario este fluido, sino que, siendo compuesto, es menester que conserve sus elementos en una proporción determinada, y que reúna cualidades especiales que varían fácilmente por mil causas distintas, haciéndolo impropio para la respiración y la vida.

El aire atmosférico se compone próximamente de veintiuna partes de gas oxígeno, setenta y nueve de ázoe, y una pequesísimas cantidad de ácido carbónico y de agua. De cien partes de aire atmosférico, sólo veintiuna, las de oxígeno, son á propósito para la respiración; el ázoe es impropio, pero sirve para moderar la acción del oxígeno; y el carbono, en mayor cantidad de la que entra en la composición del aire, no sólo sería impropio, sino mortífero. El agua en vapor que debe contener el aire varía con la temperatura, de suerte que debe ser proporcional al grado de calor. Así, pues, el aire se altera cuando varían las proporciones de sus componentes y cuando se mezcla con otros gases. Conviene, por tanto, estudiar las causas más comunes que producen esta alteración, y aplicar los medios convenientes para evitar sus efectos.

Las causas que más frecuentemente vician el aire son todas las que tienden á consumir el oxígeno y producir el ácido carbónico. La respiración, la combustión, la fermentación y las plantas en la oscuridad son un foco perenne de ácido carbónico. En el acto de la respiración, el ázoe del aire introducido en los pulmones permanece intacto; pero el oxígeno, combinándose con el carbono principalmente, y además con el hidrógeno de la sangre, forma ácido carbónico y una corta cantidad de vapor acuoso. Así, en cada acto de la respiración, parte del oxígeno del aire introducido en los pulmones se cambia en una cantidad poco menor de ácido carbónico, que, arrojado al exterior, vicia el aire con mucha prontitud cuando no se renueva; porque un hombre en veinticuatro horas consume por lo menos la enorme cantidad de doce mil pulgadas cúbicas de oxígeno, cantidad que puede aumentar en gran proporción, según la edad, las ocupaciones y otras circunstancias del individuo, como lo demuestra un cálculo muy sencillo. La combustión, en el sentido vulgar de esta palabra, se verifica también á costa del oxígeno, que combinándose principalmente con el carbono

de los combustibles, produce ácido carbónico. La existencia de este gas, ó por lo menos sus efectos en las habitaciones donde hay braseros ú otros medios de combustión, son demasiado conocidos. Pocas personas habrá que ignoren la causa del dolor de cabeza, del malestar que se experimenta en una habitación estrecha y cerrada donde se verifica la combustión, y pocos serán los que no procuren luego sustraerse de aquella atmósfera viciada por el exceso de ácido carbónico, á fin de evitar el aumento del mal y acaso la muerte. Otro tanto puede decirse de las sustancias en fermentación. Los terribles accidentes ocurridos en las bodegas, en los silos y en otros sitios, donde pagan diariamente con la vida su temeridad ó su ignorancia algunos individuos, provienen indudablemente de la presencia del ácido carbónico. Por lo que hace á las plantas, el mal no es tan inminente, pues en el campo se renueva con facilidad el aire, y en las salas donde se habita no pueden encerrarse en grande cantidad. Sin embargo, en la oscuridad absorben el oxígeno y exhalan ácido carbónico, y al cabo de bastante tiempo podrán viciar la atmósfera de una habitación cerrada; á más que las flores, principalmente los junquillos, las lilas y las tuberosas extienden un aceite esencial odorífero, que, permaneciendo en suspensión en el aire, contribuye también á viciarle.

Sin variar las proporciones de los componentes del aire, las exhalaciones de los lugares pantanosos, de las sustancias en putrefacción y de la misma suciedad de los individuos, concurren también á viciar y corromper este gas, haciéndolo nocivo para los que lo respiran. Sabido es que en los sitios rodeados de aguas estancadas, en lagunas ó pantanos, se padecen fiebres intermitentes muy tenaces, causadas por el hidrógeno carbonado y sulfurado de que se impregna el aire. Las emanaciones del cuerpo humano por medio de la espiración pulmonar y cutánea, ó de la respiración y el sudor, las que provienen de los vestidos desaseados y de las sustancias en putrefacción, se mezclan entre sí, y con el aire atmosférico forman un gas mefítico y nocivo para la vida.

No ejercen menor acción en la economía animal algunas propiedades del aire, como la densidad y su estado higrométrico. El aire se dilata ó se condensa según la temperatura. El calor lo enrarece, y al llegar á cierto grado de enrarecimiento, lo que sucede en el rigor del verano ó en sitios muy elevados, dificulta la respiración y hasta puede producir la asfixia; así como el extremo opuesto, es decir, una extraordinaria densidad, dificulta la respiración. El aire demasiado seco y el demasiado húmedo son igualmente nocivos. La sequedad del aire suele ser efecto del calor; y la humedad, de las corrientes de agua, del arbolado muy espeso, etc. Afortunadamente en nuestro clima no son muy frecuentes ni la excesiva dilatación y densidad, ni la excesiva humedad y sequedad.

La luz, y asimismo el calor, que puede considerarse como una propiedad del aire, requieren cuidados más constantes. La luz del sol es la única que ejerce influencia notable en la eco-

nomía animal. Obra como estimulante, colora la piel, activa las funciones de la vida, y modificando el sistema cutáneo modera el exceso de transpiración. Los que están privados de su benéfico influjo palidecen, se debilitan y están sujetos á enfermedades escrofulosas, como sucede á los que trabajan en las minas ó en otros lugares privados de luz. En esto sucede al hombre lo mismo que á las plantas: encerradas en un sitio obscuro se blanquean, en lo cual se funda la práctica de atar la ensalada para que se rice y blanquee. Mas la luz, aparte de su acción en todo el organismo, la ejerce especial en el órgano de la vista. El exceso de luz natural ó artificial, tanto directa como reflejada, perjudica notablemente al órgano de la visión. Por eso es muy común el mal de los ojos en los pueblos donde hay la costumbre de blanquear las casas por lo exterior, porque el color blanco refleja casi por completo la que recibe del sol, y así en ninguna parte hay tantos ciegos como en Oriente, donde está muy generalizada esta costumbre. La escasez de luz cuando se trabaja produce igualmente resultados análogos.

El efecto del calor en el cuerpo humano es todavía más sensible que el de la luz, y tanto más, cuanto que la atmósfera varía constantemente de temperatura. En nuestro clima la temperatura de 15 grados centígrado parece la más conveniente y en la que experimentamos un bienestar agradable. En esta temperatura no ejerce el calor influencia notable en la economía, que parece se halla en su estado normal. En pasando de los 15 grados, el calor aumenta la vitalidad, excita la transpiración, propende á irritarse el estómago y se desenvuelve el aparato nervioso; las inspiraciones son menos extensas y en mayor número, los latidos del corazón más frecuentes, y disminuye de una manera sensible el poder del aparato cerebral. Así es que, en el verano, especialmente en las horas de mayor calor, nos encontramos flojos, decaídos, displicentes, soñolientos y casi completamente ineptos para el trabajo mental. Por el contrario, cuando la temperatura baja, se disminuye la vitalidad, se seca y palidece la piel, se agranda la cavidad del pecho en las inspiraciones, que son más completas, aunque menos frecuentes, y de aquí resulta que la circulación es más activa, que el estómago ejerce mejor sus funciones y aumenta el poder del cerebro, y se encuentran las facultades intelectuales más expeditas y mejor dispuestas para el estudio. Mas cuando disminuye la temperatura de una manera excesiva no puede soportarla el cuerpo humano, y se verifica la congelación, que empieza por producir un dolor agudo que después se amortigua, al que sigue el letargo, la insensibilidad, y por último la muerte, cuando no se acude á tiempo con los remedios oportunos.

El hombre se habitúa á las diferentes temperaturas cuando no llegan á un grado extremo, y así es que lo mismo resiste los rigores del invierno que los del verano, aunque la diferencia del calor entre una y otra estación exceda de 30 grados, y lo mismo vive entre los hielos polares que bajo los abrasadores rayos de la zona tórrida, por más que la temperatura de la at-

mósfera en el polo diste más de la del ecuador que la del invierno de la del verano. El paso gradual y progresivo de más á menos y de menos á más calor no altera la salud; mas no sucede lo mismo cuando la variación de temperatura es brusca y repentina. Como todos saben, el paso súbito del calor al frío produce reumas y fluxiones de pecho; del enfriamiento de los pies proviene el mal de garganta, y de exponerse al frío después de la comida, especialmente cuando ha sido abundante, los cólicos y diarrea. No son tan conocidos los efectos causados por el cambio de frío á calor, y no por eso dejan de ser menos temibles. En los casos ordinarios este cambio no tiene resultados funestos; antes por el contrario, se experimenta bienestar; sin embargo, cuando el tránsito es brusco y violento se siente una opresión súbita, dolores de estómago y de cabeza, afluye la sangre con fuerza al cerebro y puede ocasionar una congestión cerebral.

En las escuelas, las causas mencionadas obran eficazmente en contra de la salud de los discípulos. La respiración de un crecido número de niños, encerrados por espacio de tres horas en una sala estrecha y reducida por lo común, y la estufa ó brasero para calentarla en el invierno, son un manantial perenne de ácido carbónico; las exhalaciones de los mismos niños, ya por la respiración, ya por la transpiración cutánea, ya por la suciedad del cuerpo y vestidos, los gases deletéreos que se desprenden de las letrinas situadas cerca de la sala de clases, por lo general, y los que emanan de otras sustancias en putrefacción y de aguas encharcadas, si las hubiese en las inmediaciones, vician y corrompen constantemente la atmósfera. Además, el calor ó el frío, según las estaciones, el enrarecimiento ó la densidad del aire, la sequedad ó la humedad, todo concurre poderosamente á la insalubridad del aire. El peligro en las escuelas, sobre todo cuando el local no puede contener el número de niños que las frecuentan, es demasiado grave, y cuanto más lo sea, tanto mayores deben ser los cuidados del maestro para precaverlo.

Las circunstancias del local de escuela son de extraordinaria influencia para agravar ó disminuir estos males (1). Cuando el edificio es ventilado, está distante de los sitios de donde se des-

(1) Desgraciadamente no se cuida de la situación y capacidad de la escuela, y los maestros pueden contribuir muy poco á remediar la negligencia de las autoridades locales en esta parte. Por lo general, cuando se trata de edificios de escuela, si no preside la ignorancia, prevalecen las razones de economía sobre las de conveniencia, y no se atiende á que han de pasar los niños tres horas encerrados en una sala. Si no sucede así, se calcula bien ó mal el aire preciso para respirar durante aquel tiempo, y no se les da más, por ahorrarse el insignificante gasto de ensanchar algunos pies el local, lo que bastaría para tener de continuo suficiente provisión de aire. Los inspectores están llamados á ejercer en esto un grande influjo, y es de esperar que en lo sucesivo sean superiores sus consejos y advertencias á las preocupaciones de los pueblos, logrando de esta manera destruir una de las principales causas de la insalubridad de las escuelas.

prenden miasmas deletéreos, y la sala de clases es bastante capaz para los niños que debe contener, desaparecen en gran parte las causas de insalubridad. No obstante, queda siempre una que, perenne, constantemente conspira á la alteración del aire, cual es la transpiración pulmonar y cutánea. Por ventajosa que sea la situación de la escuela, después de estar los niños reunidos cierto tiempo, cuantos entran en la sala sienten un olor nauseabundo y sofocante que los obliga á dirigirse irresistiblemente hacia las ventanas. Los que por deber ó por afición visitan las escuelas habrán observado este hecho, que es el efecto de haberse viciado el aire. Verificándose gradualmente esta alteración, no la perciben en un principio ni el maestro ni los discípulos, porque se han habituado insensiblemente á respirar aquella atmósfera corrompida, tanto más perjudicial á la salud, cuanto que obra de una manera lenta é inapreciable. No pudiendo destruir esta causa, debe procurarse evitar sus efectos, y esto se consigue por medio de la renovación continua ó por lo menos muy frecuente del aire.

Los medios de renovar el aire en las escuelas no son tan fáciles como á primera vista parece. Los ordinarios ó son insuficientes ó peligrosos, y los demás suelen ser inaplicables á las escuelas. En verano de nada sirve abrir la puerta ó las ventanas de la sala cuando se hallan á un mismo lado, porque no se verifica la renovación; y si se abren las ventanas opuestas, se establecen corrientes de aire que son peligrosas. En invierno cuando se abren las ventanas, el aire exterior, que es más frío, se precipita en la sala y se efectúa fácilmente la renovación, pero exponiéndose los niños á contraer catarros ó afecciones de pecho; además que los que se hallan cerca de las ventanas ó de la puerta no pueden resistirlo, y prefieren respirar el aire viciado de la escuela. Más convenientes serían los ventiladores que se recomiendan en algunos tratados del calórico, pero son dispendiosos, y por este motivo de poca aplicación en la generalidad de las escuelas.

Para evitar en parte las dificultades de la renovación del aire se ha introducido una sencilla modificación en las ventanas de los sitios donde han de reunirse muchas personas. Consiste en que, en lugar de abrirse por medio de goznes ó bisagras colocadas en uno de los lados del marco, se abran haciéndolas girar alrededor de un eje horizontal colocado en la mitad. Así, cuando la ventana está abierta, forma un plano horizontal que divide en dos la abertura, y de consiguiente establece dos corrientes de aire: la superior, que da salida al de la clase; y la inferior, por donde entra el de fuera. Con tal disposición se consigue favorecer la circulación de este fluido en verano, en cuya estación, por hallarse próximamente á la misma temperatura el interior y el exterior, no es fácil establecerla. En invierno es preciso apelar á otros medios, porque en el momento que se da paso al aire exterior entra por su propio peso, en razón á la diferencia de temperatura. En este caso, lo que importa es evitar la demasiada circulación, que pudiera ser nociva á la salud de los niños, lo

cual se consigne haciendo en la parte más elevada de la ventana un postiguillo que pueda abrirse y cerrarse con facilidad. Para ello, lo más conveniente será colocar las bisagras en la parte inferior del postigo, y que se abra éste por la superior por medio de un cordón ó bramante. Penetrando el aire exterior desde bastante altura, ha cambiado notablemente la temperatura cuando llega á los niños, y no es tan incómodo como cuando se recibe de cerca.

A falta de otros aparatos de ventilación podrán servir de alguna utilidad los expresados, si bien nunca son suficientes. Más ventajosos son los orificios de entrada y de evacuación, y una estufa con tubo adicional para dar paso al aire frío exterior. El primer medio consiste en abrir orificios de trecho en trecho en la parte inferior de las paredes de la clase, y otros en la parte superior ó en el mismo techo. Ocupando la parte superior de la atmósfera el aire enrarecido, á causa de su ligereza sale fácilmente por los orificios de evacuación, y penetra el aire frío exterior por los inferiores llamados de entrada, los cuales están cubiertos de una tela gruesa, á fin de que pase el aire sin establecerse corrientes incómodas y peligrosas. El segundo aparato no es más que una estufa común, que además del tubo ordinario tiene otro que, sin elevarse, va á parar á un patio, á la calle, ó á cualquier punto donde pueda recogerse aire puro. Cuando la estufa está en actividad, enrareciéndose el aire, penetra el de afuera para establecer el equilibrio; y cambiando de temperatura pasa á la clase, estableciendo la renovación constantemente.

Siendo tan necesaria la renovación del aire, nunca estarán de más cuantas medidas se tomen con semejante fin. En el intervalo de unas clases á otras deberán estar siempre abiertas las ventanas; en verano pueden estarlo también durante la permanencia de los niños, con tal que no se establezcan corrientes, y en el invierno se abrirán los postigos cuando el estado de la atmósfera interior lo requiera, si no hubiese otro medio de renovarlo. Puede suceder también que, estando demasiado viciado el aire, fuese preciso renovarlo con prontitud, en cuyo caso sería preciso trasladar los niños á otra sala por algún tiempo, y si no la hubiera, aunque fuese á la calle, cuidando de que se arropasen, y abrir mientras tanto la puerta y todas las ventanas.

Cuando la atmósfera viciada de la escuela no proviene tanto de la respiración cuanto de la emanación mefítica de la suciedad, y de las que se desprenden, principalmente en los días fríos y húmedos, de las letrinas, la renovación del aire es también un medio eficaz. No obstante, hay otro sumamente sencillo, que consiste en rociar el piso de la escuela con cloruro de sosa y potasa, ó mejor de cal, que es el más eficaz y económico, disuelto en agua (1). Esto, sin embargo, no excusa al maestro de tener

(1) En un cubo de agua se disuelve una libra de cloruro, y rociando la escuela con el agua así preparada, desaparece instantáneamente, como por encanto, el mal olor. El cloruro de cal se vende en las droguerías, y cuando no se encuentra se podría preparar el maestro por sí mismo. Todo está reducido á apagar cal viva

cuidado exquisito de las letrinas, tanto por lo que toca al aseo, como por lo que dice relación á la moralidad y buenas costumbres.

Se ha dicho antes que el exceso y escasez de la luz son igualmente perjudiciales. La falta de luz, efecto de la mala situación del local, no es dable remediarla al maestro. El exceso puede evitarse por medio de cortinillas en las ventanas, y cuidando que no vaya á herir directamente los ojos de los niños, porque la recibida de frente, además de ser incómoda, cansa y ataca la vista. Conviene que la reciban por detrás cuando es excesiva, y si no por los lados, estando las ventanas á cinco ó seis pies de altura.

La temperatura de la escuela ha de ser siempre igual en cuanto sea posible. La de 15° centígrados es la más á propósito para la comodidad de los niños y para la actividad de las facultades intelectuales. Para conservar una temperatura aproximada á la de 15° en verano, se tienen abiertas las ventanas de un mismo lado, cubiertas con cortinillas, y se riega la escuela con frecuencia; y en invierno se recurre á los medios comunes de calentar las habitaciones. Los braseros ofrecen el inconveniente de consumir el oxígeno y producir ácido carbónico; la estufa el de secar el aire, y ambos medios de elevar la temperatura el de exponer á los niños á algunos accidentes. Por eso, donde no pueda prescindirse de usarlos, deberá tomar el maestro las precauciones oportunas para evitar estos males. Cuando se hace uso de la estufa, se acostumbra colocar encima un vaso con agua, cuya evaporación reemplaza la humedad de que el calor priva al aire.

CUERPOS APLICADOS Á LA PIEL.—Estos cuerpos son los vestidos y las sustancias que se fijan en la superficie de la piel por falta de aseo.

Los vestidos son de grande influencia en la salud, porque preservan el cuerpo humano del frío, del calor, de la humedad y de los miasmas que se desprenden de varias sustancias, y asimismo por la acción mecánica que ejercen en la piel.

El aislamiento del cuerpo humano es mayor ó menor, según la materia, la forma y el color de los vestidos. Los de algodón, de lana, de seda y de pieles, etc., son buenos aisladores del calórico, y por tanto, los más convenientes en el invierno; por el contrario, los de hilo y otros dan paso al calórico, por cuyo motivo se usan en verano. Los negros absorben el calórico, y los blancos lo reflejan, y así deberán usarse unos y otros, según

con agua, mezclada con una vigésima parte de su peso de sal común, y colocada esta mezcla en una vasija de forma prolongada, se pone en comunicación con otra de la que se desprende cloro en estado gaseoso. Para producir este gas se pone en esta última 576 partes de sal común, 448 de manganesa, 576 de ácido sulfúrico, 660 aceite vitriolo, y 448 de agua, y se coloca la vasija en un plato con arena sobre una hornilla encendida. Cuando la cal está bastante cargada de cloruro empieza á humedecerse, y esto indica que se ha terminado la operación. Para que el cloruro tenga en mayor ó menor grado la propiedad de desinfectante, se disuelva en menor ó mayor cantidad de agua.

convenga absorber ó reflejar el calor. Las superficies ásperas absorben más calórico que las pulimentadas; de consiguiente, de los vestidos de lana de igual color, el de hilos más gruesos será el de más abrigo. En cuanto á la forma, será siempre la más conveniente la que sea más ancha y holgada, aun en el invierno. La compresión excesiva en los vestidos produce siempre resultados fatales. El oprimir á los niños con los vestidos en los primeros meses de su existencia da mala conformación al cuerpo, aplasta el pecho, vicia la configuración de las costillas y caderas, y hasta puede causar la muerte. La opresión del cuello de los niños por medio de las corbatas, causa dolores de cabeza, la obstrucción de la vena yugular y aun puede producir la apoplejía. El calzado estrecho, especialmente en la niñez, además de ser el origen de los callos, que tanto molestan, aprietan los dedos entre sí, los desvía de su forma regular, de que proviene la dificultad de sostenerse y andar á pie por mucho tiempo.

El algodón, por medio del frote, ejerce en la piel una irritación que activa sus funciones, absorbe los flúidos que provienen de la transpiración y excita el calor. La franela produce esta irritación con más fuerza, y disfruta en mayor grado la propiedad de absorber el sudor, á lo cual se deben los buenos resultados de esta tela usada interiormente. Los niños delicados de pecho, que se constipan fácilmente, deberán llevar chalecos ó camisetas de franela, á pesar de la preocupación vulgar de que así adquieren un hábito y tendrán que usarlas toda la vida. Si el niño las necesita y no las usa, se expone á graves accidentes más perjudiciales que el hábito de usarlas, y si por este medio llega á fortalecer su temperamento y á robustecerse, ningún inconveniente hay en que abandone la franela haciéndolo con precaución, es decir, sustituyendo la camisa de franela con otra de algodón en verano, y por último, con otra de hilo.

Muchas observaciones pudieran hacerse acerca de los vestidos; pero á los maestros, cuya influencia en esta parte se limita á aconsejar á las madres de sus discípulos, bastan las anteriores.

ASEO Y LIMPIEZA.—El aseo interesa á la vez á la salud y á la moral. «El aseo del cuerpo y de los vestidos, dice el barón DeGerando, es una de las reglas más seguras de higiene; precave muchas enfermedades, mantiene la frescura de los órganos, facilita el juego de éstos, fomenta las ideas de decencia, los hábitos de orden, contribuye á recordar el respeto que se debe el hombre á sí mismo; á ejercer la vigilancia, la moderación, la atención, la circunspección; dispone al trabajo; presenta la imagen sensible de la pureza interior, de la inocencia; indica respeto á los demás; atrae la benevolencia; facilita el comercio de la vida; en fin, es un lazo de sociabilidad.» Prescindiendo de toda consideración moral, el aseo, como cuidado físico, es de una importancia suma.

La transpiración insensible es una de las secreciones principales de la economía animal, porque por sí sola expela la mayor parte de las sustancias inútiles ó nocivas á la misma economía,

y porque está destinada á depurar la sangre conservando la temperatura del cuerpo. Residiendo en la piel esta función, fácil será deducir los graves resultados de impedir su ejercicio por medio de la suciedad ó falta de aseo. Por medio de la transpiración se arrojan al exterior del cuerpo humano las sustancias sobrantes ó perjudiciales, y se introducen hasta la masa de los humores las sustancias que lo rodean y las que están en contacto con la piel. Segrega además la piel una grasa, el humor sebáceo, que se extiende por la epidermis y los pelos para conservar su flexibilidad, y si llega á amasarse forma un tejido escamoso. Cuando hay falta de aseo quedan sobre la piel las sustancias exhaladas, á las cuales se agrega el polvo y otras materias que obstruyen los poros, impidiendo el ejercicio de esta función, y lo contrario, es decir, la de absorción, no se ejerce sino sobre las sustancias expelidas por inútiles ó acaso perjudiciales. De aquí resulta que se entorpece el ejercicio de dos funciones importantes de la vida, dando lugar á varias enfermedades y erupciones cutáneas. Así es que de la falta de limpieza de la cabeza provienen erupciones y se desarrollan insectos; el desaseo de la cara y del cuerpo da lugar á la comezón, barros ó postillas, sarpullido, herpes: el de la boca produce pústulas y daña á los dientes.

El aseo se conserva por medio de lociones, baños, friegas y el cambio frecuente de la ropa interior. Conviene por tanto habituar á los niños desde muy temprano á lavarse muchas veces al día la cara y las manos, que se cubren de sudor y polvo, y aun á lavarse el cuerpo todos los días, ó una vez á la semana cuando menos, cuidando de que se limpien bien las partes cuya forma tiende á conservar la suciedad, como los bordes de los párpados, la concha y los repliegues exteriores de las orejas, los sobacos, etc.

Los baños, además de contribuir al aseo, fortalecen los órganos y conservan la flexibilidad de la piel y de los músculos. Conviene á los niños, á los jóvenes y á los adultos, aunque no tanto á estos últimos como á los primeros. Después de una fatiga extremada ó de un enfriamiento producido por la lluvia ó por la temperatura muy baja, el baño tibio calma la irritación general y favorece la transpiración. En el baño tibio se experimenta un bienestar agradable, se templan la vivacidad del pulso y se suaviza y ablanda la piel. En pasando de media hora se sienten los efectos de la debilidad y el enfriamiento, disminuyen las fuerzas musculares y se templan el ardor de la sangre. En el baño frío se experimenta frío general al tiempo de la inmersión, pero al salir se siente calor y aumento de fuerzas. En el baño caliente se acelera la respiración, la circulación y la transpiración, se hinchan las venas, se enrojece la sangre, se siente la cabeza pesada y propensión irresistible al sueño.

El baño frío es favorable á las personas robustas, pero muy peligroso á las débiles, á los niños y á los ancianos, y especialmente á los que padecen del pecho. El caliente es útil en los países del Norte, donde es costumbre rociarse la cabeza con

agua fría al tiempo de bañarse, lo que habilita para resistir un frío extremado; pero en nuestro país podrían ser mortales, sobre todo si se prolongasen mucho. Por tanto, los baños tibios son los que deben recomendarse comúnmente, aconsejando los fríos para los individuos robustos, que deben tener la precaución de darse lociones con agua fría en la cabeza y el pecho antes de entrar en el baño, y no deben permanecer en él sino de cinco á diez minutos. Cuando se está acalorado, y sobre todo sudando, es peligrosísimo entrar en el agua; y lo mismo cuando no han pasado tres ó cuatro horas desde la última comida, porque cuando no está muy adelantada la digestión, puede atacar fácilmente una apoplejía, cuyo resultado sea la muerte.

En cuanto á los baños, no están obligados los maestros más que á aconsejar á los niños y á los padres sus beneficios y las precauciones con que deben tomarse. Pero en cuanto al aseo y limpieza tienen deberes más especiales, y el maestro debe ser el primero en dar ejemplo. Se barrerá la sala de clases y se limpiará el polvo todos los días, y tarde y mañana, antes de las lecciones, cuando por ser el piso malo, por ser el tiempo lluvioso ó por otras causas se requiera; se lavará el suelo, los cristales y los demás objetos que lo permitan, y se presentará el maestro ante los niños vestido con decencia (1).

Quando el maestro sirve de modelo á los discípulos y practica una severa y rigurosa inspección, los niños se presentan aseados en la escuela, y al cabo de poco tiempo es una necesidad para ellos la limpieza. Y no se diga que los niños son traviesos y rompen y ensucian los vestidos; que unas madres son descuidadas y otras son pobres y no pueden vestir á sus hijos. Hay escuelas en barrios y en pueblos pobres á las cuales asisten los discípulos aseados, y cuando esto se verifica en algunas, no hay razón para que no se verifique en todas. Un vestido pobre y grosero, lleno de remiendos, no es un vestido sucio, y no hay pobre que no tenga con que cubrir sus carnes. «El aseo, como dice De-Gerando, es compatible con la pobreza.» El descuido de las madres y las travesuras de los niños exigen del maestro mayor cuidado, pero en su mano está el poner remedio. Para esto deberá pasar revista de aseo y limpieza mañana y tarde á la entrada y salida de la escuela, é imponer los castigos convenientes al que lo merezca. Por ningún título debe consentir la entrada al que se presente desaseado. Cuando conozca que ha de ser una lección provechosa para la madre el enviarle el niño para que le asee, se le envía; y cuando no, se hace lavar y asear en la misma escuela. Al que se ensucia durante los ejercicios, ya se observe esta falta antes ó después de terminarse la clase, se le impone el castigo correspondiente. Con este rigor, que puede

(1) Hemos visto con el mayor sentimiento que en algunas escuelas se presenta el maestro sin pañuelo en el cuello, con el pecho descubierto, el sombrero ó la gorra en la cabeza, el vestido sucio, etc. Con tal ejemplo, ¿qué han de hacer los niños? ¡Y luego dicen que no es posible conseguir que sean aseados!

moderarse en un principio, es bien seguro que cuidarán los niños de lavarse y peinarse en su casa, y que hasta los más descuidados se avergonzarán de la suciedad en medio de sus compañeros limpios y aseados.

La inspección de aseo y limpieza puede servir también para averiguar si está atacado algún niño de enfermedades contagiosas, y prohibirle la entrada en la escuela hasta que se restablezca completamente. Estas enfermedades se comunican con mucha rapidez, y para evitarlas convendría que los Ayuntamientos hiciesen visitar con frecuencia las escuelas por un facultativo.

ALIMENTOS, BEBIDAS Y OTROS ACTOS NECESARIOS Á LA VIDA.— Los alimentos son las sustancias que sirven para la conservación y crecimiento de nuestros órganos. El hombre hace uso de sustancias vegetales y animales en proporción casi igual. Las bebidas son los líquidos necesarios al hombre para facilitar la digestión y para reparar la pérdida de los flúidos del cuerpo humano. Los excesos en el comer y beber, y el uso de ciertos alimentos, así como el de licores espirituosos, alteran notablemente la salud. El uso exclusivo de alimentos vegetales cambia las fuerzas musculares, la actividad y la coloración de la piel y la energía intelectual. Los alimentos vegetales convienen á los niños de temperamento sanguíneo, vivo é irritable; y los animales, fuertes y nutritivos, á los de temperamento linfático, pero mezclando siempre los principios reparadores de las sustancias animales con los atenuantes de los vegetales. Los niños digieren con prontitud los alimentos, pero tomados en pequeña cantidad; de consiguiente, sus comidas, aunque pocas, deben ser más frecuentes que las de los adultos. A la edad de doce á catorce años, el crecimiento es tan activo, que los niños tienen continuamente necesidad de nutrirse; así es que comen con avidez enormes trozos de pan sin quedar completamente sastifechos. Entonces conviene mejorar su alimento, haciéndolo más sustancioso, teniendo mucho cuidado con los excesos y con las indigestiones, que en aquella edad son más peligrosas que en ninguna otra de la vida. El agua, como ya se ha dicho, es la bebida más provechosa; sin embargo, á los de temperamento linfático les conviene tomar un poco de vino puro, como remedio para auxiliar la digestión. El agua fría cuando se suda es muy perjudicial, sin embargo se puede refrescar la boca y la laringe sin tragarla.

El sueño repara las fuerzas, y en los niños puede ser muy profundo, porque así conviene á su nutrición y rápido crecimiento. Por eso en los primeros años de la vida se prolonga por mucho tiempo y no debe interrumpirse. A la edad en que asisten á las escuelas duermen unas nueve horas, y no debe consentirse que pase de este tiempo, ni que estén tarde en la cama, porque se espesa y calienta la sangre con perjuicio de la actividad de las facultades intelectuales; las camas duras son las más saludables.

Durante los fuertes calores del verano, agobiados los niños

por el sueño, suelen dormirse en las escuelas sin poderlo remediar, porque es más difícil vencer los apetitos más apremiantes, que la necesidad de dormir. Cuando los niños no pasan de la edad de seis ó siete años es preciso concederles el reposo que exige la naturaleza, porque de todos modos, el tiempo que duermen, y más aún, sería perdido para el estudio, á que no podrían dedicarse, á pesar de todos los esfuerzos. Cuando pasan de aquella edad, si se duermen, será efecto de que no hay la conveniente alternativa de reposo y movimiento en los ejercicios por ineptitud ó por descuido del profesor.

Durante la vigilia necesitan los niños un ejercicio variado y regular para conservar la salud y desarrollar las fuerzas físicas. Para satisfacer esta necesidad han recibido de la naturaleza la propensión al movimiento, que tanto inquieta á las personas adultas, que no comprenden esta necesidad de la infancia. El niño no puede permanecer largo tiempo inmóvil; así es que salta y corre por la calle, en las plazas, en el paseo; trastorna y destruye los muebles de casa cuando no sale por la lluvia ú otras causas; incomoda y molesta á sus condiscípulos en la escuela cuando permanece largo tiempo en una misma actitud. Por más que se le reprenda y castigue no puede contenerse; la inmovilidad es para él un tormento, y los medios empleados para obligarle á conservar una misma actitud, además de ser injustos son perjudiciales. Para el desarrollo y crecimiento de los diversos órganos del cuerpo, es indispensable su ejercicio gradual y ordenado, y en vez de contrariarlo, es menester promoverlo, si fuese necesario. Si los diversos ejercicios conducentes al desarrollo de todos los órganos del cuerpo son objeto de la gimnasia, de que luego se hablará, y no pueden practicarse durante la clase, cuando menos no deben descuidarse los ejercicios posibles, y mucho menos estorbarlos.

En las escuelas, los niños están unas veces de pie, otras sentados y otras en movimiento; y estas ligeras variaciones, bien ordenadas, son suficientes para que un maestro hábil distribuya el tiempo y los ejercicios, de manera que, cambiando frecuentemente de posición, los discípulos satisfagan la necesidad de acción que les ha impuesto la naturaleza. Al reposo debe suceder el movimiento, á un movimiento el de otro orden diverso, á una actitud otra distinta; en fin, deben variar de posición en el mismo instante en que empiezan á fatigarse de la que están obligados á conservar por el trabajo en que se ocupan. Diferentes músculos se ponen en acción para sostenerse en pie que para sostenerse sentados, en tal ó cual actitud, y que para movimientos diversos. Pasando sucesivamente por estos diferentes estados, se ejercitan distintos músculos, y el niño encuentra descanso y placer en la variedad, trabaja con gusto y se acomoda con docilidad á la disciplina de la clase. La práctica de forzar á los niños á permanecer sentados las tres horas de las lecciones, como desgraciadamente se verifica en muchas escuelas, es absurda y fanesta, é indica que los maestros que todavía la siguen no comprenden ni lo que son los niños ni lo que

es enseñanza primaria, razón por la cual no es extraño que no sepan conservar el orden y el silencio, porque no es posible.

Estando de pie se ponen en juego los músculos de la mayoría de los órganos del movimiento para mantener el cuerpo en una posición vertical. Como se necesita un esfuerzo continuo para conservarla por largo tiempo es fatigosa, y conviene alternar las lecciones, de manera que pasados unos tres cuartos de hora pasen á sentarse los niños. Mientras permanezcan en pie ha de cuidarse de que guarden una posición conveniente, volviendo los brazos atrás, cogidas las manos una á otra, que es lo más natural y favorable para su bienestar. El tener los brazos cruzados ante el pecho, el cuerpo encorvado y la cabeza baja en ademán de humildad mal entendida, es una actitud violenta y perjudicial.

Para estar sentados es preciso que se pongan en juego otros músculos, y distintos, según que estén ó no inclinados los niños sobre la mesa. Por eso es un error creer que no se cansan y fatigan en esta posición; y á esto sin duda es debido que pasen la mayor parte del tiempo escribiendo ó en otros ejercicios análogos en algunas escuelas, sin comprender que es perjudicial al libre desarrollo del pecho y á la acción de los órganos más esenciales á la vida. No deben, pues, durar estos ejercicios más de una hora, cuidando de que los bancos y las mesas sean cómodos y contruidos según las reglas del arte.

Las marchas y contramarchas de los niños dirigidos por el sistema de enseñanza mutua, pasan por una parodia del ejercicio militar entre los que no se fijan más que en la superficie de las cosas. Sin embargo, son de necesidad absoluta, tanto para el orden y disciplina como para la conservación de la salud y el desenvolvimiento de las fuerzas físicas. Algunos maestros consideran como tiempo perdido el que se invierte en ellas, dando con esto evidentes pruebas de su ineptitud é ignorancia. No han sabido observar cuánto contribuyen á reanimar las facultades mentales del niño, y con cuánto más ardor se entrega éste después al estudio, y no han llegado á sospechar siquiera la influencia que ejercen en la salud. Para andar se ponen en juego los músculos que conservan la posición vertical del cuerpo mientras permanecen en pie, y los que sirven para el movimiento de progresión que lo traslada de un punto á otro. De consiguiente, para la marcha es necesario aplicar una gran fuerza muscular que conviene desenvolver por medio del ejercicio, que por lento y monótono que sea agrada y distrae á los discípulos.

Tales son los cuidados que requiere el movimiento y reposo en las escuelas, y que deben tenerse presentes en la distribución del tiempo y el trabajo, ya para hacer menos penoso el estudio, ya para la salud y el desarrollo de las fuerzas físicas de los discípulos.

§ III.

Accidentes comunes entre los niños, y primeros auxilios para precaver sus efectos.

Aconsejar á los maestros la aplicación de remedios empíricos á los niños en caso de enfermedad ó para prolongar la vida, equivaldría á aumentar el número de charlatanes que ganan su subsistencia á costa de la credulidad y de la salud pública. Lejos de esto, el maestro debe contribuir á desarraigar las preocupaciones vulgares, demasiado generalizadas por desgracia, en que se funda la ciega confianza con que algunos se entregan en manos de curanderos atrevidos é ignorantes, haciendo ver la inutilidad de sus medicamentos, que, por eficaces que sean en determinadas circunstancias, son un veneno peligroso cuando se aplican sin discernimiento. Pero si los maestros no deben entremeterse en el dominio de la medicina, tampoco deben ignorar las curas de accidentes leves y sin consecuencias, ni los primeros remedios que conviene aplicar con urgencia cuando el accidente es grave, mientras se espera al facultativo.

Muchos son los accidentes á que están expuestos los niños, pero los más comunes en las escuelas son las contusiones, las heridas, la hemorragia por las narices, las quemaduras, los movimientos convulsivos, la asfixia, etc.

La ligereza é imprevisión de los niños da lugar á caídas y golpes frecuentes. Por fortuna, no son de consecuencia, gracias á la flexibilidad de los huesos y de todos los órganos en aquella edad. Llora el niño más bien por el susto que por el daño que recibe; de consiguiente, el único remedio de estos ligeros accidentes consiste en la serenidad del profesor para no dar al mal una importancia de que carece, como sucede cuando gritan asustados los que rodean al niño, quien se alarma y llega á persuadirse por aquellas voces y ademanes de todos, que el daño ha sido de consideración.

Cuando el golpe recibido por un niño interesa alguno de los órganos principales del cuerpo; cuando resulta alguna contusión, el magullamiento de una mano, de un dedo, etc.; cuando sufre la torcedura de un brazo, de un pie, etc., se recomienda la aplicación del agua fría. No hay cosa más fácil de procurarse, ni que sea más eficaz para detener y moderar la inflamación que es efecto de los golpes. Si el golpe ha sido fuerte, es bueno frotar la piel con un lienzo empapado en algún líquido espirituoso, y evitar la afluencia de la sangre al lugar de la contusión, llamándola hacia las extremidades por medio de baños de pies con agua tan caliente como pueda soportarse. Si la contusión es de menos gravedad, basta sumergir la parte ofendida en agua fría por algún tiempo. Lo mismo se hace con las simples contusiones, guardando luego completo reposo.

Pudiera suceder que el golpe fuese tan fuerte que el niño quedase privado de sentido instantáneamente. Entonces las circunstancias son más graves, y necesita el maestro mucha serenidad y sangre fría para obrar con acierto y prontitud. Lo primero es levantar al niño con precaución, cuidando de no apoyarlo sobre sus mismos pies, porque ha podido fracturarse algún miembro, y tenderlo en una cama, en la mesa de la escuela ó en el mismo suelo, si hubiese dificultad de trasportarlo á otro punto. En esta situación se le rocía la cara, bien con los extremos de los dedos, bien con un vaso con una corta cantidad de agua fría; se le dan fuertes fricciones en las palmas de las manos con un lienzo empapado en vinagre ó en un líquido espirituoso, y aun con la mano desnuda, y cuando empieza á volver en sí, se le hace tragar algunos sorbes de agua fría. La práctica común de moverlo bruscamente antes de recobrar el conocimiento es nociva, porque trastorna el cerebro, demasiado alterado con el golpe, y asimismo es perjudicial el hacerle tragar líquidos espirituosos, las aguas vulnerarias ponderadas por los charlatanes, cuyo efecto ordinario es desarrollar una fiebre peligrosa. El vómito que suele seguir á algunos golpes fuertes es muy provechoso, porque desembarazando el estómago de los alimentos, cesa la digestión, que debería ser imperfecta en aquel estado. Lejos, pues, de inquietarse por este nuevo accidente, ni de escogitar medios para contenerlo, debe excitarse, tocando en el fondo de la garganta con las barbas de una pluma, si el niño indicase tener náuseas. Después de estos primeros cuidados es muy conveniente el sueño.

El mejor remedio para las quemaduras es también el agua fría, renovada sin cesar á medida que se calienta, hasta tanto que el enfermo no lo necesite. Sumergiendo en el agua la parte del cuerpo que ha sufrido la quemadura, se mitiga el dolor con rapidez, especialmente cuando el mal no ha interesado más que la superficie de la piel. Si llegasen á inflamarse los vestidos de un niño, deben separarse del cuerpo con la mayor rapidez posible; pero de ningún modo sumergir en el agua al paciente, porque el cambio brusco de la temperatura sería capaz de producir la muerte en pocos momentos.

Las heridas que suelen hacerse los niños con los cortaplumas ú otros instrumentos cortantes, no interesando por lo común más que las venas, son de levedad. Lavándolas con agua fría, comprimiéndolas un poco para contener el derrame de sangre y uniendo sus bordes con tafetán inglés, se curan por sí mismas al cabo de poco tiempo. Cuando la herida es más profunda y sale con fuerza á borbotones la sangre de un color rojo claro, entonces se requiere un auxilio pronto y eficaz, porque se ha interesado alguna arteria, y la vida está en peligro. Conviene que cese pronto la hemorragia, y para esto se comprime la herida con las manos ó con un pañuelo. Mas esta compresión por demasiado tiempo es también peligrosa, porque impide la circulación de la sangre, lo que dispone á la gangrena. Para evitar este inconveniente, teniendo calma y sere-

nidad, el maestro debe tantear el brazo ó prierna ú otra parte del cuerpo, entre la parte herida y el corazón, hasta encontrar un punto donde se sientan fuertes pulsaciones, y comprimiendo aquel punto, logrará contener la hemorragia sin entorpecer la circulación. Lo que en esto hace el maestro, no es más que buscar la misma arteria herida para impedir el paso de la sangre por ella, comprimiéndola entre el corazón y la herida.

La hemorragia por la nariz cesa ordinariamente por sí misma con levantar un poco la cabeza; y si esto no bastase, y prolongándose demasiado se debilita el niño hasta desmayarse, se le tiende en tierra, se le aplican á la cabeza cabezales empapados en agua fría, se le dan fricciones por todo el cuerpo, y se le calientan los pies.

Cuando un niño pierde el sentido, se estremece y da golpes en el suelo con la cabeza, con el cuerpo y con las extremidades, y arroja espuma por la boca, es prueba de que padece convulsiones epilépticas. El maestro no puede aplicar otro remedio que tomar precauciones para que no se haga daño durante el acceso del accidente, sujetándole sin violencia, y rociándole la cara con agua fría de tiempo en tiempo. Pero por interés de los otros niños ha de procurar sacarlo pronto de la escuela y tenerlo fuera durante el acceso del mal, porque su vista puede causar á los otros el mismo accidente,

No es de presumir que descuide un maestro la clase hasta el punto de viciarse el aire lo bastante para producir la asfixia. Sin embargo, como los niños con sus travesuras dan lugar á accidentes imprevistos, bueno sería exponer los remedios que deben prestarse á los asfixiados. La asfixia en las escuelas puede provenir del ácido carbónico producido por la respiración ó la combustión, y del ácido sulfhídrico que se desprende de las letrinas. Cualquiera que sea la causa, se tiende en tierra al asfixiado, al aire libre, se le arroja agua caliente con fuerza por todo el cuerpo, se le frotan con un cepillo las plantas de los pies y el espinazo, y se le ensancha y estrecha alternativamente la cavidad del pecho cogiendo con las dos manos la pared anterior del abdomen, y elevándola y dejándola caer alternativamente, oprimiendo lateralmente el pecho al verificarse la última operación, á fin de restablecer, aunque sea mecánicamente, la respiración. Además, cuando la asfixia proviene del ácido carbónico, se le hace respirar amoniaco ó vinagre; y cuando proviene del ácido sulfhídrico, cloruro de sosa ó cloro disuelto en agua.

Las mordeduras de perros rabiosos y las mordeduras y picaduras de animales venenosos á que están expuestos los niños, especialmente los de los pueblos pequeños, tienen un remedio pronto. Las llagas de la mordedura de un perro rabioso, después de bien lavadas, se cauterizan con un hierro hecho ascua; las producidas por un animal venenoso se lavan también para hacer salir toda la sangre, agrandando la herida en caso necesario, y se cauterizan con álcali volátil, teniendo antes cuidado de hacer una ligadura encima de la llaga para impedir la circulación de la sangre venenosa.

Estas son las precauciones que recomiendan Hufeland, Rattier, Le Pileur y otros médicos para evitar los efectos de los accidentes á que están expuestos los niños. Practicándolos los maestros con oportunidad y acierto, cumplirán con una de sus más importantes obligaciones; pero no deben olvidar nunca que su acción se limita á aplicar el primer remedio, y que en todos los casos graves han de dar parte al instante á la familia del niño atacado y llamar un facultativo.

§ IV.

Gimnástica.

La alternativa de reposo y movimiento de que se ha hablado anteriormente, es de grande importancia para conservar la salud y no entorpecer el desarrollo de las fuerzas físicas durante los ejercicios de las escuelas; mas los movimientos que allí se ejecutan no son suficientes para el desarrollo de los órganos. Los niños necesitan un movimiento más activo y variado, y los saltos, carreras y travesuras en que se entretienen al salir de la clase, es la mejor prueba de que no les satisface la marcha monótona y las actitudes en que permanecen inmóviles durante las lecciones. Necesitan poner en acción todos los músculos en constante armonía por medio de ejercicios bien ordenados, y á esto se dirige la gimnástica. La gimnástica, como dice Amorós, es la ciencia razonada de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, nuestros sentimientos, nuestras costumbres y el desarrollo de todas nuestras facultades. De consiguiente, además del ejercicio y desenvolvimiento de los órganos del cuerpo, que es objeto inmediato, influye poderosamente en la inteligencia, en la sensibilidad y en la práctica de la virtud.

Para aprovecharse de tan grandes ventajas se ha tratado de generalizarla en algunos países, introduciendo su enseñanza en las escuelas; y ya que en nuestros establecimientos de instrucción primaria no se practique, importa, por lo menos, que tengan los maestros alguna idea de los principios en que se funda y de los ejercicios más útiles á los niños, de cuyo conocimiento podrán hacer provechosas aplicaciones. A este fin, copiamos á continuación las reflexiones de Niémeyer, que cita Mr. Rendu en su *Tratado de Pedagogia*.

«El aprecio que las dos naciones más célebres de la antigüedad hacían de la gimnástica por su influencia en la salud del alma y del cuerpo, prueba ya su importancia en la educación; pero la experiencia diaria la acredita más todavía. Si los ejercicios corporales se han llevado hasta el exceso algunas veces, y se han considerado hasta cierto punto como objeto exclusivo de la educación, esto sólo prueba que de todo puede abusarse en este mundo. Aun dirigidos los ejercicios con prudencia, puede

ocurrir algún accidente una que otra vez; pero cuando se consideran los notables peligros á que está expuesto el niño que no se ejercita; cuando se reflexiona que está privado de todas las incalculables ventajas que dan la fuerza y la destreza, se conoce claramente la importancia de no descuidar esta parte de la educación.

»Además de la benéfica influencia que ejerce en la salud la fuerza y la agilidad del cuerpo, la gimnástica tiene también grande importancia moral. Es muy frecuente en los establecimientos de educación perder el tiempo de recreo en la funesta ociosidad y el fastidio, ó en sociedades peligrosas y en juegos que no son menos perjudiciales. Si estas horas se consagrasen á los ejercicios gimnásticos, ganaría mucho el carácter de los niños. Andar, correr, saltar, trepar, luchar, son ejercicios á los que es fácil acostumbrar á los niños en cualquier escuela.

»El andar es el movimiento más común, el más útil, el cual no debe descuidarse ni un solo día. Ejecutándolo sin intermisión, con velocidad y destreza, se ejercita y fortifica el cuerpo, si no se repara ni en el tiempo ni el mal camino. Sobre todo es útil este ejercicio cuando se suben montañas, se trepa á lo alto de rocas, se recorren caminos al parecer impracticables, lo cual contribuye además á desarrollar en los niños el sentimiento que inspiran las bellezas de la naturaleza. Deben variarse los paseos diarios, y amenizarlos cuanto sea posible para evitar la monotonía, haciéndolos interesantes por medio de la conversación, el descubrimiento de objetos nuevos para los discípulos y la investigación de los productos naturales, que con tanto placer reúnen los niños en colecciones.

»La carrera fortifica los pulmones y los músculos de las extremidades inferiores; da agilidad y proporciona otras muchas ventajas; se excita á los niños determinando el espacio que ha de recorrerse y poniendo en juego la emulación. Pero al mismo tiempo es necesario tomar las precauciones necesarias y tener cuidado de la salud del discípulo, procurando, principalmente en este ejercicio, que use vestidos ligeros y que conserve buena actitud. Inclinar el pecho hacia adelante, libre de cuanto pudiese fatigarlo; apretar cuanto sea posible los brazos á las ijadas; inclinar un poco hacia adelante la parte superior del cuerpo, procurando no apresurar la respiración; por último, cubrirse pronto al fin del ejercicio con los vestidos de que se hubiese aligerado acertadamente para la carrera, tales son las reglas que deben observarse. Además, es preciso evitar los esfuerzos excesivos, y hacer descansar á los que se fatigan, lo cual se conoce por la respiración precipitada y el color encendido del rostro.

»La carrera forma parte de excelentes juegos, como el del marro y el del aro, que son utilísimos, porque ejercitan á la vez los brazos y las piernas.

»El salto de arriba abajo, de abajo arriba, ó para atravesar un espacio, fortifica á un tiempo los pies, el pecho y la espina vertebral. El salto con el auxilio de las perchas, el volteo sobre

un caballo de madera ó sobre una viga, sirven además para fortificar los brazos. Este último ejercicio, que es peligroso, no debe introducirse en la escuela sino cuando el maestro tenga cierta experiencia; mas el primero se puede permitir en todas partes, cuidando siempre de tomar algunas precauciones. Cuando el salto precede á la carrera, no debe ser ésta muy larga, y debe atenderse á que el punto de partida no sea resbaladizo, ni demasiado duro al que se salta. Obsérvese también, en lo que toca al salto de abajo arriba, que la vara ó hilo tendido sobre el que ha de saltarse esté dispuesto de manera que caiga al menor contacto.

»Trepando se ponen en juego particularmente las partes superiores del cuerpo, y sobre todo los brazos. Los ejercicios preparatorios se practican con el auxilio de una percha colocada horizontalmente sobre dos apoyos. Unos consisten en suspenderse y elevar el cuerpo hasta llegar con la barba á la percha, y en recorrerla en toda su longitud con las manos, estando suspendido; otros en hacer adelantar y retroceder, subir y bajar el cuerpo entre dos perchas paralelas, en las que se apoyan ó suspenden las manos sin que los pies lleguen al suelo. Después de estos ejercicios se puede hacer trepar primero por una percha, después por un mástil, y en fin, por una cuerda, valiéndose en un principio del auxilio de las extremidades superiores é inferiores, y después solamente de las primeras. Subir á los árboles y las rocas durante los paseos puede ofrecer algún peligro, por lo cual no permitirá el maestro estos ejercicios, sino con mucha prudencia; pero no debe ser demasiado tímido, sobre todo si sus discípulos se han educado en las aldeas. En todo caso es preciso guardarse muy bien de advertir á los niños por medio de gritos, ó de manera que pueda asustarlos, el peligro en que se encuentran en los momentos en que más necesitan toda su serenidad.

»El hábito de mantenerse en equilibrio es uno de los más útiles á causa de la destreza que por él se adquiere y por el frecuente uso que puede hacerse de esta habilidad en la vida. Se evitará todo lo que se parezca á los ejercicios de los volatines; pero se ha de habituar á los niños á andar con paso seguro por tablas y vigas estrechas. Al principio se fijarán las tablas y vigas á poca distancia del suelo, con el fin de que no asuste el temor de la caída, ni pueda resultar daño en su caso. Cuando estén más ejercitados aprenderán á andar por una viga colocada á poco más de una vara del suelo, á dar vueltas en ella, á sentarse sin sostenerse, á volverse á levantar, á pasar por ella un niño junto á otro sin derribarse; y por último, á practicar estos ejercicios en una viga sostenida en su mitad solamente, dejando en equilibrio el resto.

»Resbalarse por el hielo, según muchos médicos, es uno de los ejercicios más saludables y que dan más vigor al cuerpo. El aire puro, la acción del frío, la circulación acelerada de la sangre y los esfuerzos de los músculos, todo obra á la vez en las diversas partes del cuerpo. Este ejercicio, que no ofrece más

peligro que los otros, lo aprenden los niños con dificultad. Podrá, pues, el maestro dejar que se formen deslizaderos en el patio ó corral de la escuela durante los frios de invierno, teniendo cuidado de que los niños menos experimentados no resbalen con los más hábiles, y que ni unos ni otros se provoquen á hacer imprudentes esfuerzos.

La lucha fortifica principalmente la espalda. La preparación de este ejercicio consiste en levantar un objeto, manteniendo el brazo extendido; en echarse sobre las manos y los extremos de los pies, de manera que el resto del cuerpo no toque en tierra, y en mover cuerpos pesados. Los niños no necesitan estímulo para luchar, porque tienen afición á medir sus fuerzas reciprocamente; pero ha de cuidarse mucho que esto no sea causa de disputas y riñas, separando del juego al niño que se deja llevar de la cólera, y prohibiendo rigurosamente los golpes que puedan causar daño.

Al arrojar un objeto cualquiera hacia un punto determinado, se ejercitan el pecho, los brazos y la vista. Este ejercicio se hace más activo por medio de la emulación, ó variando agradablemente el objeto. Así, se puede colocar á determinada distancia una manzana, que será el premio del que la derribe; se pueden distribuir los niños en dos secciones, y arrojándose unos á otros pelotas flojas, hacer perder su puesto al que le toque; en fin, el juego de la pelota con todas sus variedades es uno de los mejores pasatiempos que debe introducirse siempre que se tenga un patio á propósito.

El baño y la natación no son útiles solamente para el aseo y la salud, sino que la natación fortifica además el cuerpo, es un excelente ejercicio de gimnástica, y al mismo tiempo un medio de inspirar valor y resolución.

En los pueblos donde haya oportunidad de ejercitar á los niños en la natación debe aprovecharla el maestro, teniendo el mayor cuidado en que no se separen los niños introduciéndose en parajes donde el agua tenga mucha profundidad, ni menos exponiéndose á las corrientes demasiado rápidas. Aunque el maestro sea gran nadador, llevando muchos niños no debe permitir en el agua ni aun aquellas diversiones que no ofrecerían peligro si cuidara de uno solo. No hay necesidad de advertir que para bañarse lleven siempre los niños un vestido ligero, y por ningún pretexto se bañen desnudos.

Añadamos algunas palabras, dice Rendu, con respecto á los pensionistas. Cuando sean pocos, y el colegio tenga jardín, se podrá encomendar á cada discípulo un cuadro para cultivarlo. Estos cuidados sirven mucho para ejercitar todos los miembros, y además, si el maestro está instruido en la horticultura, podrá hacer importantes servicios á los discípulos, comunicándoles observaciones útiles, enseñándoles procedimientos nuevos, y haciéndoles abandonar algunas preocupaciones.

Los aparatos gimnásticos de las escuelas no son costosos: dos barras paralelas, una percha, un mástil, algunas cuerdas

y un patio donde colocarlas y donde puedan andar, correr y saltar los niños al aire libre, no hay escuela que no pueda tenerlos. Mas aun careciendo de todos estos aparatos, que no los consideramos de absoluta necesidad sino es en las casas de pensión y en los colegios de pensionados, ofrecen muy provechosa aplicación las reflexiones precedentes. La necesidad de movimiento que la naturaleza ha impuesto al hombre, especialmente en la niñez, época de la vida en que se verifica el principal desarrollo físico, procura satisfacerla por sí mismo siempre que encuentra ocasión oportuna. Después de tres horas de reposo, y de una apenas interrumpida inmovilidad, y especialmente de un silencio absoluto en la clase, no hay necesidad de excitar á los niños al ejercicio, porque, cediendo á una necesidad irresistible, corren y saltan, ya cada uno de por sí, ya reunidos, en diversos juegos que ellos mismos organizan. Estos juegos son verdaderos ejercicios gimnásticos, y por su medio, no solamente se adquiere el acrecentamiento de las fuerzas físicas, la agilidad, la destreza, sino que se desenvuelven todas las partes del cuerpo, activando la respiración, la circulación y la transpiración, acelerando la renovación vital que parece rejuvenecer incesantemente nuestros órganos.

En estos juegos puede el maestro hacer una explicación útil de la gimnasia, interviniendo indirectamente para dirigirlos, variarlos y hacerlos contribuir á la educación física y moral, sin privar á los niños de la libertad conveniente para que sean agradables, es decir, para que sean una verdadera diversión. Si el maestro sabe ordenar estas diversiones y hacerlas interesantes, los niños, en vez de entretenerse por las calles, concurrirán con placer al patio de la escuela como á un sitio de recreo, porque estarán persuadidos de encontrar otros condiscípulos con quienes entretenerse, y á más de la educación física, será más puntual la asistencia á las escuelas, y ganarán mucho bajo el aspecto moral con no detenerse ni en las calles ni en las plazas cuando salen de casa de sus padres.

Los beneficios que resultan de estas diversiones bien dirigidas, compensan sobradamente el corto exceso de trabajo que imponen al profesor. Viviendo éste en el mismo edificio de la escuela, obligado á asistir á ella con media hora de anticipación cuando menos para preparar los objetos que han de servir en la enseñanza, le es muy fácil vigilar y dirigir los juegos de sus discípulos sin aumentar notablemente las tareas que debe cumplir en la clase. Los niños escogen y varían los juegos por sí mismos, siguiendo la marcha de la naturaleza inadvertidamente. Pocas personas habrá que no hayan observado que en verano se entretienen en distintas diversiones que en invierno, y lo mismo en las demás estaciones del año. Cansados de un juego, lo abandonan para escoger otro conocido y ejercitado ya en el año anterior, pero que siempre ofrece novedad y atractivo. Por manera que en esta parte queda muy poco que hacer al profesor.

En lo que principalmente debe intervenir el maestro durante las horas de recreo es en ordenar los juegos, en evitar los daños que puedan ocurrir, y en que reine entre todos los discípulos completa amistad y armonía. El orden tiene la misma aplicación en la clase que en las diversiones, y tan fácilmente se observa en un punto como en otro. Lejos de disgustarse los niños de la regularidad en los juegos, la apetecen y la buscan por los medios que están al alcance de su limitada inteligencia. El descontento general que manifiestan cuando falta alguno á las reglas establecidas, las penas que imponen por estas mismas faltas, es la mejor prueba. Por lo general, si alguno se separa del orden señalado, más bien depende de su torpeza ó poca experiencia que de su voluntad. Lo que desagradá á los niños es el orden llevado más allá de los límites regulares, porque introduciendo la monotonía, desanima y ahoga la actividad individual. No menos placer reciben con los consejos del profesor dirigidos á enseñarles los medios de practicar los ejercicios corporales con facilidad, sin riesgo y sin fatiga. Tienen bastante discernimiento para comprender las ventajas que de esto les resulta y se someten con placer á los preceptos é indicaciones del maestro. Por lo que hace al buen trato y la unión y concordia entre los niños, deben desterrarse los juegos que puedan dar motivo á disputas, quejas, injurias, y separar á los que se dejan llevar de la cólera. Tampoco debe consentirse que los mayores ejerzan ningún género de tiranía en los niños, ni los fuertes en los más débiles, ni que se pongan apodos, ni que ningún discípulo sea el juguete ó pasatiempo de sus compañeros.

Pero al mismo tiempo que cumple el maestro con los deberes que le impone la educación física, puede estudiar y corregir en caso necesario el carácter de sus discípulos. En ninguna circunstancia se manifiesta más espontáneamente el carácter de los niños que durante los juegos, cuando no se les priva de la conveniente libertad, y el mismo recreo es un medio de modificarlo. En los juegos se suaviza la aspereza del carácter, se corrige la susceptibilidad, se templa la violencia, se pierde la timidez por las relaciones francas y amistosas que se establecen, especialmente cuando interviene el profesor, aunque sea indirectamente, en el recreo de sus discípulos.



CAPITULO IV.

EDUCACIÓN INTELECTUAL.

§ I.

Su objeto.

Suele darse grande importancia á la adquisición de conocimientos en las escuelas, y se cuida poco de la cultura de las facultades del alma, efecto de que la instrucción adquirida se comprueba fácilmente, y no está al alcance de todos el comprender el desarrollo intelectual de los niños, y menos su utilidad en los asuntos comunes de la vida, y en la conducta y bienestar del hombre. Al visitar las escuelas, y en los exámenes públicos, lo común es preguntar á los discípulos sobre las lecciones explicadas, que es lo que debe ser cuando se trata de formar idea de los conocimientos; mas á nadie se le ocurre, ni acaso el profesor lo permitiría, se interrogue á los niños, como se practica en la escuela de párvulos, sobre asuntos comunes, que, sin haber sido objeto de enseñanza directa, están sin embargo al alcance de los discípulos, quienes en el modo de contestar manifiestan el mayor ó menor desenvolvimiento de la facultad de pensar. Así la inspección ó el examen no versa sino acerca de uno de los cuidados del maestro, de mucha importancia sin duda, pero olvidando completamente el de mayor interés. Sin rebajar en lo más mínimo las ventajas de la instrucción, no puede desconocerse que es un instrumento, un auxiliar de que nos valemos en mil casos frecuentes y comunes de la vida, ahorrándonos la molestia y evitando los males que resultarían de tener que acudir cada momento á personas extrañas para confiarles nuestros propios intereses y hasta nuestros mismos secretos. No hay duda que estos conocimientos son inapreciables, pero es menester convenir también que no aprovechan sino en casos determinados, y que para la perfección del hombre es necesario disponerle á obrar por sí con acierto en todas las circunstancias de la vida. ¿De qué le serviría, en efecto, saber leer, escribir y otras materias, si en mil situaciones distintas no sabe pensar, y se deja seducir por errores que comprometen su fortuna y su salud? ¿De qué le serviría tener ciertos conocimientos elementales, si por no haber desarrollado las facultades de su inteligencia se entrega á la disipación, á la embriaguez y á otros vicios que arruinan sus intereses y sus fuerzas físicas, y le exponen á funestos extravíos? Después del cumplimiento de sus deberes morales y religiosos, las faculta-

En lo que principalmente debe intervenir el maestro durante las horas de recreo es en ordenar los juegos, en evitar los daños que puedan ocurrir, y en que reine entre todos los discípulos completa amistad y armonía. El orden tiene la misma aplicación en la clase que en las diversiones, y tan fácilmente se observa en un punto como en otro. Lejos de disgustarse los niños de la regularidad en los juegos, la apetecen y la buscan por los medios que están al alcance de su limitada inteligencia. El descontento general que manifiestan cuando falta alguno á las reglas establecidas, las penas que imponen por estas mismas faltas, es la mejor prueba. Por lo general, si alguno se separa del orden señalado, más bien depende de su torpeza ó poca experiencia que de su voluntad. Lo que desagradá á los niños es el orden llevado más allá de los límites regulares, porque introduciendo la monotonía, desanima y ahoga la actividad individual. No menos placer reciben con los consejos del profesor dirigidos á enseñarles los medios de practicar los ejercicios corporales con facilidad, sin riesgo y sin fatiga. Tienen bastante discernimiento para comprender las ventajas que de esto les resulta y se someten con placer á los preceptos é indicaciones del maestro. Por lo que hace al buen trato y la unión y concordia entre los niños, deben desterrarse los juegos que puedan dar motivo á disputas, quejas, injurias, y separar á los que se dejan llevar de la cólera. Tampoco debe consentirse que los mayores ejerzan ningún género de tiranía en los niños, ni los fuertes en los más débiles, ni que se pongan apodos, ni que ningún discípulo sea el juguete ó pasatiempo de sus compañeros.

Pero al mismo tiempo que cumple el maestro con los deberes que le impone la educación física, puede estudiar y corregir en caso necesario el carácter de sus discípulos. En ninguna circunstancia se manifiesta más espontáneamente el carácter de los niños que durante los juegos, cuando no se les priva de la conveniente libertad, y el mismo recreo es un medio de modificarlo. En los juegos se suaviza la aspereza del carácter, se corrige la susceptibilidad, se templa la violencia, se pierde la timidez por las relaciones francas y amistosas que se establecen, especialmente cuando interviene el profesor, aunque sea indirectamente, en el recreo de sus discípulos.



CAPITULO IV.

EDUCACIÓN INTELECTUAL.

§ I.

Su objeto.

Suele darse grande importancia á la adquisición de conocimientos en las escuelas, y se cuida poco de la cultura de las facultades del alma, efecto de que la instrucción adquirida se comprueba fácilmente, y no está al alcance de todos el comprender el desarrollo intelectual de los niños, y menos su utilidad en los asuntos comunes de la vida, y en la conducta y bienestar del hombre. Al visitar las escuelas, y en los exámenes públicos, lo común es preguntar á los discípulos sobre las lecciones explicadas, que es lo que debe ser cuando se trata de formar idea de los conocimientos; mas á nadie se le ocurre, ni acaso el profesor lo permitiría, se interrogue á los niños, como se practica en la escuela de párvulos, sobre asuntos comunes, que, sin haber sido objeto de enseñanza directa, están sin embargo al alcance de los discípulos, quienes en el modo de contestar manifiestan el mayor ó menor desenvolvimiento de la facultad de pensar. Así la inspección ó el examen no versa sino acerca de uno de los cuidados del maestro, de mucha importancia sin duda, pero olvidando completamente el de mayor interés. Sin rebajar en lo más mínimo las ventajas de la instrucción, no puede desconocerse que es un instrumento, un auxiliar de que nos valemos en mil casos frecuentes y comunes de la vida, ahorrándonos la molestia y evitando los males que resultarían de tener que acudir cada momento á personas extrañas para confiarles nuestros propios intereses y hasta nuestros mismos secretos. No hay duda que estos conocimientos son inapreciables, pero es menester convenir también que no aprovechan sino en casos determinados, y que para la perfección del hombre es necesario disponerle á obrar por sí con acierto en todas las circunstancias de la vida. ¿De qué le serviría, en efecto, saber leer, escribir y otras materias, si en mil situaciones distintas no sabe pensar, y se deja seducir por errores que comprometen su fortuna y su salud? ¿De qué le serviría tener ciertos conocimientos elementales, si por no haber desarrollado las facultades de su inteligencia se entrega á la disipación, á la embriaguez y á otros vicios que arruinan sus intereses y sus fuerzas físicas, y le exponen á funestos extravíos? Después del cumplimiento de sus deberes morales y religiosos, las faculta-

des de la inteligencia son el primero y principal elemento de su bienestar. El que no las perfecciona suficientemente se ve privado en mil ocasiones hasta de las ventajas de los mismos conocimientos adquiridos, cuando por el contrario su cultura suple á veces la falta de instrucción.

Esta perfección de las facultades mentales, que consiste en su desarrollo bien entendido, constituye el objeto de la educación intelectual.

Para el desarrollo del entendimiento conviene observar ciertas reglas que se desprenden de las mismas leyes á que está sujeto. El orden de generación, ó el orden con que aparecen las facultades en el niño, el estrecho enlace que existe entre ellas, el mayor ó menor grado de importancia de cada una, son circunstancias que no deben nunca perderse de vista.

El desarrollo natural del entendimiento humano empieza por la percepción sensible. Desde muy pronto da señales el niño de tomar noticia de las impresiones causadas por los objetos exteriores, así que en los primeros meses de la vida dirige su vista hacia la luz, que excita su sensibilidad, al parecer de una manera agradable. Atiende á los objetos que le impresionan, porque sin esta circunstancia no sería posible formarse idea, siquiera imperfecta, de los objetos; aunque la atención sea fugaz y rebelde, se manifiesta también desde luego en la infancia. Viene después la memoria, que conserva las ideas adquiridas; sigue pronto la imaginación, facultad íntimamente relacionada con la anterior, y por último, se desarrolla el juicio y raciocinio. Llevando hasta un rigor excesivo el orden de generación de las facultades que acabamos de exponer, considérase la memoria como el principal y el único de nuestros poderes intelectuales que conviene cultivar en la niñez, dejando para más tarde el ejercicio de la imaginación, y reservando el desarrollo de la razón para edad más avanzada. De este rigorismo resulta que el estudio de las escuelas se reduce á estudio puramente de memoria, aun tratándose de la aritmética y de la gramática, que no puede ser provechoso sin la intervención del juicio y del raciocinio. Mas si es exacto que el orden de la aparición de las facultades mentales tiene lugar siguiendo la marcha indicada, no lo es menos que en la edad en que se concurre á las escuelas ha empezado el desenvolvimiento de todas las facultades, y que todas deben ejercitarse en la esfera ó en los límites convenientes.

No juzgan los niños acerca de los mismos asuntos que los hombres, porque ni les interesan, ni se hallan al alcance de su comprensión; pero los niños juzgan á su manera. Obsérveselos durante los juegos, y no podrá ocultarse cómo ponen en acción todas las facultades del entendimiento. Cuando un objeto les interesa, lo examinan con detención; cuando un acontecimiento cualquiera excita su curiosidad, se fijan en las circunstancias que lo acompañan, y lo refieren á sus compañeros con exactitud; cuando hablan de sus juegos y distracciones, disputan, se hacen objeciones; en fin, deducen consecuencias y juz-

gan y raciocinan dentro de cierto círculo. La conducta que observan con las personas que los vigilan ó ejercen alguna autoridad sobre ellos, es otra prueba de esto mismo. El llanto de los niños, aun antes de saber hablar, para que satisfagan sus caprichos y exigencias, manifiesta hasta la evidencia que el niño piensa, porque cuando está convencido que este medio no conduce al fin que se propone, desiste de él. Un niño mimado llora siempre que no se le da lo que apetece; pero el que dirigido por una persona ilustrada ha tenido lugar de advertir que el llanto no conduce á la consecución de sus deseos, ó no pide más que las satisfacciones naturales, ó se vale de otros recursos para conseguirlo. Obsérvese además cómo estudian el carácter de los padres y de los maestros para aprovecharse de sus debilidades, y será preciso convenir en que todas las facultades del entendimiento se ejercitan muy pronto. En esto precisamente se funda la introducción en las escuelas de ciertas enseñanzas que se creía imposible explicar con provecho á los niños de corta edad, y no obstante ha demostrado la experiencia todo lo contrario.

Así, haciéndonos observar la misma naturaleza todas las facultades intelectuales en acción, parece que nos invita á cultivarlas simultáneamente para que haya entre ellas la necesaria armonía de que proviene su verdadero valor y fuerza. Es un hecho incontestable que las facultades que no se desenvuelven en tiempo oportuno quedan como aletargadas, y toman una dirección viciosa, porque si puede adquirirse conocimientos con mayores ó menores esfuerzos en todas las edades, no sucede lo mismo con la cultura de las facultades de la inteligencia, que una vez pasada la época de su natural desarrollo, no salen por lo común del estado de decaimiento y torpeza en que se han dejado permanecer. El estudio de memoria, de que tanto se ha abusado en las escuelas, produce aversión notable á los trabajos intelectuales, é imposibilita el ejercicio del pensamiento, tanto en los asuntos comunes de la vida, como en los estudios posteriores á que se dedican los niños en los institutos, las universidades y las escuelas especiales. ¿A qué se debe sino al desarrollo exclusivo de la imaginación, el desprecio injusto de que han sido objeto en España las ciencias exactas y de observación? El encanto y los goces que son efecto del ejercicio de esta facultad mal dirigida ó exclusivamente desarrollada, hacen insoportables los trabajos severos del juicio y el raciocinio; y de aquí el descuido, cuando no la repugnancia, á los estudios filosóficos. De la misma manera pudiéramos discurrir acerca del desarrollo aislado de las restantes facultades, deduciendo de todo la importancia y la necesidad de perfeccionar simultáneamente todas ellas.

Entre estas facultades, la de mayor utilidad y aplicación es el juicio, como instrumento general y condición necesaria para la vida intelectual y moral. El juicio es la guía más segura del hombre en el arreglo de su conducta moral, y en la provechosa aplicación de sus talentos y disposiciones intelectuales en las

diversas circunstancias de que ha de hallarse rodeado en este mundo. La imaginación, sin el contrapeso del juicio, conduce á funestos extravíos; la memoria sólo aprovecha para hacer resaltar la ignorancia; el raciocinio, aunque ajustado á las leyes de la lógica, desprovisto de sentido común, de proposición en proposición nos lleva de un error á otro. Pero si el juicio es bajo este concepto la facultad más importante, y ha de acompañar inseparablemente á las demás, no puede ejercerse sin el auxilio de las otras. La exactitud y prontitud en el juicio suponen una sensibilidad viva, una memoria fiel y pronta á reproducir las ideas que conserva como en depósito una imaginación desarrollada, y en todas circunstancias una atención fuerte, penetrante y sostenida.

Hay tal encadenamiento entre todas las facultades, es tan necesario el auxilio de las unas para la cultura de las otras, que no se logra el desarrollo completo de ninguna de ellas sin cultivarlas todas; y si alguna parece más provechosa por sus aplicaciones, todas tienen igual importancia en cuanto no pueden ejercerse independientemente.

No porque sea indispensable desarrollar todas las facultades simultáneamente, es preciso ni conveniente cultivarlas en igual grado. Concretándonos á la educación primaria, que es nuestro objeto, lo que importa principalmente es ejercitar el juicio, y subordinar á esta facultad todas las demás. Debe atenderse con esmero á la perfección de todas; más en cuanto sirven á ejercer con acierto la facultad de juzgar, preparándole los materiales necesarios al efecto. Así que, en la educación popular, la atención, la memoria y la imaginación tienen su valor en cuanto suministran ideas que por medio del juicio conducen al descubrimiento de la verdad. De esta manera se habilita al discípulo para que, cuando al entrar en el mundo esté precisado á obrar por sí, sin más guía que su propia prudencia, sea capaz de procurarse su bienestar de una manera útil y honrosa, como operario inteligente, como padre de familia y como miembro de la sociedad en que tenga que vivir. El desarrollo especial de alguna de las facultades corresponde á la educación particular. Para el estudio de las matemáticas se requiere mucho ejercicio de la atención y el raciocinio; al orador es indispensable gran fuerza de raciocinio y una imaginación rica y fecunda, y por este orden predomina una ú otra de las facultades en los demás destinos ó profesiones. Los que se dedican á los trabajos mecánicos encontrarán recursos de gran interés en el desenvolvimiento de su inteligencia; no obstante, la cultura especial de algunas facultades pudiera inspirarles aversión á sus ocupaciones habituales y hacerlos infelices.

Por último, tanto el desarrollo de la inteligencia como los conocimientos que se comuniquen á los niños han de encaminarse á infundirles ideas morales y religiosas, y á trazar la marcha de una conducta completamente ajustada á sus deberes. La instrucción, talento y todas las fuerzas físicas é intelectuales del hombre son dones funestos cuando no se someten al

imperio de la conciencia. Por eso en la elección de los ejercicios han de preferirse siempre los que dispongan á ejercitar el discernimiento moral. Se habitúa al niño á recogerse en sí mismo, á observarse, á fin de que, aprendiendo á estudiarse y conocerse, y formando idea del juego de sus pasiones, de las cualidades que constituyen su carácter, de los medios de modificarlo, adquiera capacidad y disposición para corregir sus faltas y perfeccionarse. Cuando no se habitúa en la niñez á oponerse por medio del recogimiento de su alma á las seducciones continuas del mundo exterior, difícilmente adquirirá después el hábito de meditar sobre las miserias de la vida, práctica esencial del cristiano.

§ II.

Medios de desarrollar las facultades intelectuales.

Después de las reflexiones generales expuestas acerca del desarrollo de las facultades del entendimiento en general, estudiaremos los medios de dar á cada una la cultura conveniente.

PERCEPCIÓN EXTERIOR. Cualquiera que sea la opinión adoptada acerca del origen de las ideas, fijando la atención en nosotros mismos, advertimos desde luego que es infinito el número de las adquiridas por medio de la percepción exterior, y de consiguiente que esta facultad forma una de las bases de la verdad y de la seguridad del juicio. Más aún: la misma observación nos demuestra que la percepción exterior es el medio principal y casi exclusivo de enriquecer nuestro entendimiento en los primeros años de la vida. Apenas puede nuestra mente penetrar en su interior durante la niñez para estudiar las operaciones del alma, y aun en la edad adulta no nos es posible apreciar sus actos, sino por la comparación que establecemos con lo que percibimos por los sentidos. Para ejercer esta facultad está dotado el hombre de ciertos órganos especiales que se encargan de recibir las impresiones de los objetos exteriores, haciéndolas pasar al alma. Cada una de las propiedades de los cuerpos tiene su órgano especial por donde ser conocida; de modo que la falta é imperfección de cualquiera de ellos nos priva del conocimiento de determinadas cualidades de los seres del mundo exterior. De la importancia de estos órganos para la percepción sensible se deduce, pues, naturalmente, la conveniencia de empezar el desarrollo de esta facultad por el ejercicio de los sentidos.

Aunque estos órganos pertenecen al cuerpo, su desarrollo es á la vez objeto de la educación física y de la intelectual, y principalmente de esta última. La perfección de los sentidos se atribuye por lo común al ejercicio y al hábito, citándose como hechos comprobantes la finura del ciego en el tacto, y la perspi-

cacia de éste y los demás sentidos en los salvajes. Los ciegos distinguen con mucha exactitud ciertas cualidades de los objetos, cuya apreciación depende principalmente de las impresiones recibidas por los órganos de la vista y el oído. Los malayos, según Forster, percibían entre las hojas de los árboles más frondosos pájaros sumamente pequeños, que ni él mismo ni los que le acompañaban lograron distinguir. Levaillant dice que los hotentotes reconocen la dirección que han tomado los elefantes por la huella que dejan impresa, enteramente imperceptible para los europeos; y que, acostándose boca abajo, descubren con exactitud el paraje donde se hallan las aguas subterráneas, sin más indicio que la exhalación aérea y sutil que de ella se desprende. Otros varios hechos análogos á estos, referidos por los viajeros, confirman la perfección de los demás sentidos entre los salvajes; y nosotros mismos podemos observar la finura de la vista de un marino, la del oído de un vigía, etc. Comte nos explica satisfactoriamente la razón de estos hechos; y de consiguiente nos manifiesta los medios que pueden emplearse en la educación de los sentidos. «Muchos pueblos indígenas del Cabo de Buena-Esperanza, dice, se distinguen por la finura de la vista, oído y olfato, y por la velocidad con que recorren espacios considerables; pero ¿cuáles son las cosas que ven y oyen mejor que los pueblos civilizados? Ven las huellas de los animales que les sirven de alimento, ó las de aquellos cuya voracidad ó fuerza les inspiran temor; oyen los sonidos que pueden anunciarles la presencia de un enemigo ó una víctima, y perciben asimismo los olores que les sirve para este fin. Moradores de un país escaso de agua, discernen los vapores que exhala la que corre subterránea. Es este un conocimiento que la necesidad les ha hecho adquirir. Si ríos abundantes lo hubieran regado, jamás les pasaría por el pensamiento observar los indicios menos perceptibles que anuncia la proximidad del agua. Obligados á perseguir á los animales en sus cavernas, llegan á ser ágiles corredores; nunca tuvieron semejante habilidad, si habitando en una estrecha isla hubiesen tenido que vivir de la pesca. Infiérese, pues, que estos pueblos saben ver, oír y oler aquellas cosas que han visto, oído y olfateado durante toda su vida, y que por nuestras circunstancias particulares jamás nos llamaron á nosotros la atención.»

De acuerdo también con la opinión de Comte, que á nuestro entender lo está también con la experiencia, añadiremos que la sutileza de los sentidos de los salvajes no depende de la perfección de los órganos físicos, sino del hábito de fijar la atención al examinar los objetos; hábito adquirido en fuerza de repetir los mismos actos por necesidad. Si la sutileza dependiese de los órganos físicos, claro es que el que percibiese con claridad un objeto por el órgano de la vista, por ejemplo, distinguiría y apreciaría con igual exactitud todos los demás que se hallasen en circunstancias análogas, y los hechos manifiestan lo contrario. Los que distinguen con facilidad algunos objetos por medio de la vista, el oído, el tacto, no son capaces de apre-

ciar otros en condiciones idénticas, valiéndose de los mismos sentidos, por falta de la necesaria atención. Este es el motivo de que consideremos el ejercicio de los sentidos como más propio de la educación intelectual que de la física.

Es indudable que la perfección de los órganos de los sentidos contribuye en gran manera á percibir con más ó menos facilidad y exactitud los cuerpos sujetos á su dominio, y así lo acreditan todos los días las enfermedades de la vista, del oído, etc.; mas la mayor ó menor finura de los órganos, considerada de este modo, no es objeto de la educación, sino de la medicina. Lo único á que alcanza la educación física para perfeccionar los órganos de los sentidos, es facilitar el movimiento de los músculos á que están adheridos, para dirigirlos con prontitud á los objetos, y para colocar los órganos en la posición conveniente para recibir las impresiones. Por lo demás, las ideas adquiridas por los sentidos son tanto más exactas cuanto mayor sea la actividad de nuestro espíritu, es decir, cuanto mayor sea nuestra atención.

De todos los órganos de los sentidos, la vista y el oído son los más importantes para la educación intelectual, y cuya cultura es más fácil en las escuelas. A falta de la vista adquiere el tacto grandísima importancia; pero tanto este sentido como los del gusto y olfato tienen principal interés en determinadas profesiones, y corresponden, por lo tanto, á la educación especial.

Hay mil medios distintos en manos del maestro para ejercitar la vista de sus discípulos durante las lecciones de la clase. La posición, la forma, el tamaño, la dirección, los detalles de los objetos que están á la vista del niño, ofrecen de continuo ocasiones á propósito para ejercitar este sentido. El libro que lleva en la mano, la mesa que tiene delante, el cartel suspendido en la pared, las ventanas de la sala, todos los objetos, en fin, pueden dar motivo á preguntas por parte del maestro, propias para fijar la vista de los niños y habituarlos á mirar con atención, haciendo que lo mismo que sirve comúnmente para distraerlos, aproveche para acostumarlos á examinar las cualidades de los cuerpos que puedan apreciarse por la vista. Fuera de estos medios de poca aplicación en las escuelas numerosas, todas las lecciones de la clase se prestan al mismo fin sin interrumpir los ejercicios ordinarios. La práctica de la lectura contribuye poderosamente al desarrollo de la vista sin advertirlo el niño y acaso el maestro, porque para leer es del todo indispensable fijar fuertemente la atención para distinguir los signos de los sonidos, ya cada uno de por sí, ya combinados, en una mirada, rápida y pasajera. La escritura y el dibujo lineal, obligando al niño á estudiar la forma, la situación y á medir las distancias y apreciar las proporciones de los modelos para copiarlos fielmente, contribuye asimismo á la educación de la vista. El maestro experto sabe aprovechar todas las ocasiones, y los niños adquieren el hábito de mirar con atención, que es de mucha utilidad en la vida.

La lectura contribuye también á la educación del oído, que no consiste sólo en discernir los sonidos, sino en apreciar los tonos, la expresión y las infinitas inflexiones de que es susceptible la voz. La delicadeza del oído influye notablemente en la buena pronunciación, así como la pronunciación contribuye al desarrollo del oído. La conversación, pues, así como la lectura, pueden servir para desarrollar el sentido de que se trata, y principalmente el canto que tiene lugar en ciertos actos de la escuela, y más aún la música, si estuviese en práctica su enseñanza.

ATENCIÓN.—Como acaba de demostrarse, no hay percepción posible sin la actividad del espíritu, es decir, cuando no se atiende. Por la atención nos damos cuenta de las impresiones de nuestro espíritu, las transformamos en sensaciones, en percepciones, en imágenes, las conservamos y las reproducimos, y asimismo las convertimos en nociones é ideas. La atención es lo primero que revela al exterior la actividad de nuestra inteligencia y el principio de todas las operaciones del entendimiento. Cuanto más enérgica, continua y sostenida sea esta facultad, tanto más provechoso será el ejercicio de las otras, y más provechoso el trabajo ulterior del pensamiento, cuyos primeros materiales son las percepciones sensibles.

La enseñanza es completamente estéril cuando no sabe el maestro atraer y cautivar la atención de los discípulos; de consiguiente, tanto por la instrucción, cuanto por el desarrollo intelectual, es un deber importantísimo excitar, sostener, dirigir y fortalecer la atención.

Aunque esta facultad acompaña á todas las de la inteligencia en su ejercicio, tarda mucho en adquirir la robustez y vigor de que es susceptible. Se manifiesta en el niño desde que adquiere las primeras ideas; pero permanece mucho tiempo rebelde por los esfuerzos que exige. Así se explica el que los niños pasen la vista por muchos objetos, y oigan distintos sonidos sin ningún provecho para su inteligencia, por falta de atención. Afortunadamente, á pesar de los esfuerzos que exige, es fácil excitarla por el deseo de saber, tan natural al hombre, y por la curiosidad, tan viva en los niños, una vez que se les haga salir de la indiferencia y apatía que proviene de dejar abandonada á sí misma su inteligencia.

No hay objeto ni acción alguna que no se preste á despertar la curiosidad del niño, siendo de advertir que los objetos y acciones más comunes y familiares, los que están en relación más inmediata con él, promueven con mayor fuerza el deseo de conocerlos, y le obligan á preguntar con más interés y gusto por las cualidades que desea distinguir. Satisfaciendo la curiosidad se aumentan sus exigencias, porque la necesidad de saber se hace imperiosa cuando se empieza á comprender las cosas en parte. Por eso conviene hacer entrever al niño las cosas que es capaz de apreciar por sí mismo, pues que excitada fuertemente de este modo su curiosidad, hace esfuerzos de atención para comprender lo que no distingue en el primer momento.

Siguiendo esta marcha, el niño, para el cual todo es desconocido, pregunta sin cesar acerca de todo cuanto le rodea, una vez que se le haya sacado de la indiferencia con que atiende en un principio por efecto de su misma ignorancia. Las preguntas más frívolas al parecer, son de mucho interés para el que todo lo ignora, y el maestro no debe negarse á satisfacerlas con claridad, sencillez, concisión y gusto, excitándole á preguntar de nuevo sobre objetos y cualidades más importantes y profundas gradualmente. Mas es preciso tener gran cuidado en dirigir la curiosidad para no dar motivo á preguntas indiscretas é importunas, teniendo mucho tacto en contestar á las de esta clase de una manera evasiva, que no despertase más la curiosidad del niño acerca del asunto ú objeto que no fuera prudente darle á conocer.

La sorpresa y el placer contribuyen asimismo á excitar la atención. Todo lo que admira el niño le sorprende por las vivas impresiones que produce en su alma, y le fuerza á fijar en ello su atención. La novedad, tan fácil de introducir en las lecciones explicadas á los niños cuyas ideas están limitadas á un estrecho círculo, es uno de los medios continuos de causar la sorpresa; pero debe usarse con parsimonia para no habituar al niño á buscar las emociones fuertes, mirando con indiferencia todas las demás. Las impresiones agradables excitan también la curiosidad por el placer que producen. La disposición de la escuela, la variedad de ejercicios, la forma de las lecciones, las láminas que cubren las paredes de la sala, todo esto conduce á hacer agradable la permanencia en la clase, y todo contribuye á fijar la atención de los niños.

A los medios de desenvolver la atención es necesario añadir los de sostenerla y cultivarla haciendo interesantes las lecciones, porque demuestra la experiencia que la atención con que miramos las cosas está en razón del interés que nos inspiran. Los adelantamientos y progresos de los discípulos les hacen ver más claramente de lo que se cree la utilidad del estudio. Cuando el niño aprecia los resultados de sus esfuerzos y trabajo, se dedica á él con gusto y placer. En esto consiste, pues, el secreto. En vez de las lecciones insustanciales, fuera del alcance de su comprensión, conviene ocuparle en estudios cuya aplicación comprenda, haciéndole notar todos sus progresos y la utilidad de que pueden servirle, por insignificantes que sean. Los discursos y explicaciones del maestro acerca de la utilidad de la instrucción vale menos que poner al discípulo en el caso de aplicar, ó por lo menos de hacerle ver, la aplicación útil y provechosa de los conocimientos que posee. Las lecciones de lectura, tan largas, monótonas y desagradables, cuando se reducen á frases y palabras sin significado, se hacen interesantes cuando al mismo tiempo que sirven de ejercicio en el arte de leer, aprovechan para adquirir ideas comunes y familiares de utilidad general, que se complacen los niños en retener en la memoria. Así, no sólo tienen éstos gusto en el estudio por el provecho que sacan de la instrucción, sino que empiezan á disfrutar de los

verdaderos y puros goces del ejercicio de las facultades intelectuales, y se habitúan á estudiar con atención.

La atención requiere tanto mayores esfuerzos cuanto más dificultades ofrece el estudio. En la niñez, especialmente, en que tenemos menos ideas, los esfuerzos para sostener la atención son más penosos, y por tanto es menester cuidar con mucho esmero de no fatigar á los niños, ayudándoles en el estudio, y sobre todo variando prudente y acertadamente el trabajo. «Por más que nos entreguemos á muchas ocupaciones, dice Quintiliano, recobra su vigor nuestro espíritu cuando lo aplicamos á un objeto nuevo. La lección continua de un mismo maestro por espacio de un día agotaría las fuerzas de la inteligencia; pero el cambio basta para renovarlas, de la misma manera que la variedad de manjares excita el apetito y quita el hastío.» Por eso es de tanto interés la buena distribución del tiempo y el trabajo en las escuelas. Un ejercicio demasiado largo cansa y fatiga la atención más tenaz é inspira aversión al estudio: cuando empieza el niño á disgustarse, en vez de serle provechosa la lección aumentan por grados las dificultades á medida que pasa el tiempo. No es extraño que en las escuelas donde se obligaba al niño á pasar tres horas con el silabario ú otro libro en la mano, y en las que por desgracia se sigue todavía semejante práctica, se ahogue la actividad intelectual del niño, tenga éste repugnancia á los libros, y termine sus estudios al cabo de años y años sin haber cultivado su inteligencia y sin haber adquirido instrucción alguna; por el contrario, cuando las lecciones son de corta duración se pasa de un ejercicio á otro antes de fatigarse, y el nuevo trabajo sirve como de descanso y recreo del anterior, porque la novedad que presenta hace fijar la atención con placer. Cuando no hubiese otro motivo, sería éste suficiente para que las clases de las escuelas elementales fuesen generales, y todos los niños participasen de la enseñanza de todas las materias del programa en el grado conveniente, estableciendo así una variedad que, lejos de perjudicar á la inteligencia, como creen algunos, sostiene constantemente la actividad del espíritu sin violencia, á lo cual debe aspirar el maestro.

Una vez habituado el niño á la atención, estudia con placer, porque ve pronto el resultado de sus esfuerzos, y de este modo fortifica y robustece insensiblemente la facultad de que tratamos.

La intuición, en cuyo principio se fundan los métodos de Pestalozzi, no es en realidad otra cosa que la aplicación de la facultad de atender, distinguir y determinar todas las circunstancias de los objetos que se presentan á nuestros sentidos. Concentrándose la atención en el examen de estos objetos, los observa bajo todas las circunstancias, los descompone, los ve en sus detalles y en el conjunto, distingue las relaciones que existen entre sus partes, y proporciona á la inteligencia percepciones exactas y completas. Así se acostumbra el niño á darse cuenta de todo lo que ve, juzga después con acierto, y adquiere conocimientos útiles.

Infiérese de todo que la atención tiene su origen en el deseo de saber, natural al hombre; se excita por la curiosidad, la sorpresa y el placer; se sostiene y cautiva por el interés y provecho que proporciona, y se fortifica y robustece por el hábito.

MEMORIA. Al mismo tiempo que la cultura de esta facultad ocupa un lugar preferente en la enseñanza de los niños, hasta con detrimento de los demás poderes de la inteligencia, el desarrollo de la memoria, según opinión bastante general, supone falta de juicio. Lo más extraño es que los mismos que la ejercitan con especial cuidado participan de este modo de pensar, incurriendo en una contradicción manifiesta. Mas esto depende del modo de ejercitar esta facultad. Siendo instintiva más bien que voluntaria en su origen, se manifiesta pronto en la infancia y se desarrolla fácilmente. Los padres se complacen en oír recitar á sus hijos relaciones cortas, cuyo estudio halaga á éstos por lo fácil y por las caricias y elogios que les vale una habilidad que nada tiene de extraordinario ni sorprendente para el que conoce las leyes del entendimiento humano. Idéntica causa produce los mismos resultados en las escuelas, y los maestros, que á poco trabajo consiguen notables progresos y logran un lucimiento aparente, pero deslumbrador, en los exámenes públicos y otros actos, abusan de la memoria de sus discípulos, obligándolos á aprender lecciones de Historia Sagrada, Urbanidad, Gramática, etc., con grave perjuicio de la inteligencia. Empiezan los niños por aprender palabras sin significado alguno para ellos, ya porque no se les explica, ya porque es superior á su desarrollo intelectual; y esta práctica, ensayada por los padres y repetida por los maestros, desenvuelve notablemente la memoria de palabras y los habitúa á no darse cuenta después de lo que aprenden. Cuanto mayor es el desarrollo que alcanza, tanto menor es el ejercicio de las demás facultades: de consiguiente, tanto más difícil es hacer uso de ellas; y así nada tiene de extraño que el que posea esta clase de memoria tenga poco desarrollada la facultad de juzgar.

Confiar á la memoria una verdad de raciocinio ó de sentimiento antes de someterla á las facultades que naturalmente deben apreciarla, es invertir el orden de las cosas, pues que los signos carecen de valor cuando no representan ideas, y sólo cuando se comprenden las ideas deben retenerse los signos que sirven para expresarlas: hacer otra cosa es habituar á los niños á que se paguen de palabras, como suele decirse. Los principios recomendados actualmente para la educación y enseñanza de la niñez, excluyen el estudio de palabras desprovistas de sentido; pero esto mismo, mal entendido, es causa de que por huir de un extremo se vaya á parar al opuesto, y se descuide completamente el ejercicio de la memoria. Se rechaza el error de cultivar exclusivamente esta facultad, y se admite el otro de que perjudica al juicio, siendo así que es tan funesto como el primero. Verdad es que un hombre de escaso juicio puede disfrutar de una memoria feliz; mas esto no prueba que la memo-

ria perjudique al juicio, sino que estas son dos facultades distintas, pues de otra manera se excluirían siempre, y la experiencia demuestra lo contrario muy repetidas veces. La mayoría de nuestros juicios no versan sobre impresiones del momento; por tanto, para juzgar con exactitud es necesario que la memoria nos conserve fielmente la imagen de las cosas, de que se infiere que la memoria es condición indispensable para la rectitud del juicio.

La memoria, por su propio carácter de conservadora y depositaria de nuestras ideas, pensamientos, juicios, raciocinios y conocimientos, y de reproductora de los mismos en las circunstancias oportunas, es de inmensa utilidad para la cultura intelectual. Los maestros pueden sacar mucho partido de esta facultad, cuando no se abusa de ella en la enseñanza y educación, á cuyo fin conviene estudiar sus cualidades y los medios de cultivarla.

La memoria presenta variedades infinitas entre diversos individuos. En unos es activa, y en pocos momentos se apodera de las ideas y pensamientos que se propone conservar; y tarda ó perezosa en otros, no consigue retener lo que se propone sino al cabo de muchos esfuerzos y trabajo. A veces aparece tenaz, y los que están dotados de esta propiedad no olvidan nunca lo que han aprendido, sea con mayores ó menores esfuerzos; mientras que cuando es ligera y fugitiva, apenas conserva los conocimientos adquiridos el tiempo empleado en comprenderlos. Aplicada á ciertos objetos es de grande energía, y sumamente débil con respecto á otros: así es, que unos se apoderan y conservan fácilmente los pensamientos de un discurso, y no pueden retener las palabras; mientras que otros, por el contrario, encuentran en la música y en la cadencia de las palabras un auxilio poderoso para retenerlas exactamente con el orden que se han pronunciado, y al cabo de algunos minutos no recuerdan los pensamientos, sino repitiendo las mismas palabras. Se observa asimismo que en algunos es muy poderosa esta facultad cuando se trata de ideas que provienen de las impresiones recibidas por la vista, y es muy fugaz para las que provienen de las impresiones del oído. Hay también memoria de nombres, de fechas, de lugares, etc. Esta variedad prodigiosa que se nota en la memoria, nos advierte la necesidad de recurrir á distintos medios para desarrollarla, según la propiedad especial que domine en la de cada individuo. A distinto género de memoria corresponde, en efecto, distinta cultura; sin embargo, conocidas las cualidades de la memoria en general, los cuidados del maestro deben dirigirse á que la de sus discípulos reúna estas cualidades, valiéndose para ello de ejercicios comunes, que en determinados casos podrán aplicarse á las circunstancias especiales de cada niño, sin descuidar á los otros. Nada más se exige ni puede exigirse al profesor de una escuela pública, obligado á distribuir el tiempo de las lecciones entre todos los alumnos, guardando la proporción conveniente.

Repútase la memoria por feliz cuando retiene pronto, con-

serva con exactitud y reproduce con facilidad las nociones y los hechos que se le han confiado. Para que los juicios que versan sobre las ideas adquiridas sean exactos, la principal condición de la memoria es la fidelidad; pero como medio de adquisición de conocimientos ha de reunir en el mayor grado posible las condiciones expresadas. Para que la memoria sea pronta, es decir, para que se apodere fácilmente de las ideas ó los hechos que debe retener, conviene que las impresiones de los objetos sean vivas ó interesantes. Las ideas de objetos sensibles interesan vivamente á los niños, y estas ideas son por tanto las que primero confían á la memoria. Si en las lecciones se cuida de producir estas impresiones, valiéndose de estampas con colores que les agraden, al explicar la Historia ú otras enseñanzas, las aprenden con facilidad y gusto, y así es como se graban en su inteligencia los conocimientos que se les transmiten. Para conservarlos con fidelidad, es también condición muy importante que sean agradables, porque lo que interesa llama fuertemente la atención, se observa bien, y rara vez se borra de la memoria. Contribuye al mismo objeto la repetición frecuente de lo que se aprende, guardándose bien de repetirlo siempre en un mismo orden, porque la memoria llegaría á ser puramente mecánica, debiendo su fuerza á la cadencia de las palabras y no á la fidelidad en conservar los pensamientos. Se encuentran con rapidez y facilidad las provisiones que guarda la memoria cuando se han depositado en ella con orden, cuando se adquiere el hábito de darse cuenta de lo que se aprende, cuando no se deposita ninguna palabra sin conocer exactamente su valor ó la idea de que es signo. Para desenvolver estas cualidades es además condición indispensable una atención fuerte y sostenida, y no confiar nada á la memoria antes de haberlo comprendido bien. Desarrollada la memoria de esta manera, se aplica con facilidad y provecho á la instrucción de los niños y no presta menos utilidad en los usos comunes de la vida.

No interesa á los maestros investigar cuál sea la acción de nuestro entendimiento al retener, conservar y reproducir las ideas, ni sería posible darles una explicación satisfactoria acerca de estos actos. Pero sí conviene mucho que tengan conocimiento de uno de los fenómenos de esta facultad, en el que está fundada principalmente, el cual servirá para comprender mejor lo explicado antes, y la distinción entre memoria de cosas y memoria de signos ó de palabras, de cuya ignorancia proviene el abuso de esta facultad en las escuelas. El fenómeno á que nos referimos es la *asociación de las ideas*.

La asociación de ideas consiste en reunir las en nuestro entendimiento de manera que la presencia de una de ellas recuerde las otras con las cuales está en relación. Resulta á veces la asociación de conocer á un tiempo ó sucesivamente varios objetos ó personas, de la semejanza ó desemejanza que existe entre las cosas ó los nombres con que se designan, ó de otras circunstancias accidentales, sin que se descubra motivo alguno fundado de relación.

Ejemplo de esto es que al recordar un discurso que hemos oído, nos ocurre la fisonomía del que lo pronunció, las circunstancias del local, las de las personas que se hallaban presentes, y lo mismo puede decirse de cualquier otro suceso que recordemos. Esta clase de asociación de ideas se llama fortuita y casual. La asociación fundada en las relaciones que existen entre las cosas se llama lógica y racional, y ésta es la más importante, porque á ella se debe el caudal de nuestra ciencia. Comparando diversos objetos entre sí, descubrimos sus semejanzas y desemejanzas, la analogía que existe entre ellos, y así las ideas adquiridas se fijan con orden y método en la memoria. se sistematizan los conocimientos, y se conservan con facilidad para cuando se necesitan, mientras que la memoria fundada en asociaciones casuales, divaga entre diversas ideas presentadas á la mente al acaso, y no puede proporcionarnos riquezas que no se le han confiado.

Hay, pues, un género de memoria fundada en asociaciones fortuitas, instintiva, que obra en cierta manera independientemente de nuestra voluntad, por la combinación accidental de impresiones puramente pasivas, cuyas impresiones nos recuerdan el tiempo, el lugar, la cantidad, la semejanza, el contraste, en fin, circunstancias accesorias que en nada conducen á nuestra instrucción. Esta es la memoria mecánica.

Hay también otro género de memoria, metódica, voluntaria, reflexiva, fundada en el análisis y clasificación lógica de las ideas, la cual conserva en depósito los conocimientos adquiridos, y los reproduce con facilidad y rapidez en tiempo oportuno. Esta es la memoria racional.

Lo mismo que la memoria puede retener las ideas por las relaciones esenciales que existen entre ellas, y por las relaciones fortuitas de simultaneidad ó sucesión, de la propia manera puede conservar las ideas y nociones de que tiene necesidad la inteligencia y los signos convencionales de estas mismas ideas, y esto da lugar á la distinción común é importante de *memoria de cosas* y *memoria de signos y palabras*. La de cosas conserva y reproduce la esencia, el espíritu de las cosas enseñadas; la de signos, la forma ó la letra de la lección. La primera es la misma memoria racional, la segunda participa mucho de la memoria mecánica. Infiérese de aquí que la primera es la que principalmente conviene cultivar, y la segunda tan sólo como medio de expresar lo que se haya aprendido; no siendo así, se puede haber aprendido mucho sin saber nada ni poseer instrucción alguna, pues que las provisiones de la memoria no se sujetan al dominio de las otras facultades intelectuales.

Mucho deben fijarse los maestros en esta distinción de la memoria para no dejarse engañar por la instrucción aparente de sus discípulos, quienes suelen repetir las lecciones sin comprenderlas, y para desarrollar estos dos géneros de memoria en la proporción conveniente. Para el desarrollo de la memoria de cosas deberá cuidarse que los niños analicen, aprecien y metódicen las ideas, explicándoles las lecciones con detenimiento,

no consintiendo que las encomienden á la memoria antes de haberlas comprendido. La memoria de signos se ejercita haciendo retener series de fechas ó de hechos, trozos de prosa y verso, después de haber comprendido su significado; de suerte que estos ejercicios han de encaminarse á fijar invariablemente en la inteligencia las fórmulas exactas que expresan las ideas y pensamientos que deben conservarse.

De todo se infiere que la memoria se desarrolla haciendo interesante el estudio para que las impresiones sean vivas y se fije la atención, repitiendo con diverso orden, y dándose cuenta de lo que se aprende. La mnemotecnia ó los procedimientos especiales para desarrollar la memoria, fundados en ridículas combinaciones de ideas sin relación alguna entre sí, no producen sino una excitación ficticia momentánea de la memoria mecánica. Por lo común exigen más estudio y trabajo estas prácticas del que se requiere para aprender de memoria los mismos hechos que se trata de retener, y de todos modos no sirve más que para sobrecargar esta facultad y falsear la inteligencia. Lo importante, como se ha dicho, es comprender bien lo que se desee grabar en la memoria, repetirlo en varias combinaciones distintas y hacer aplicaciones continuas de lo que se ha aprendido.

IMAGINACIÓN. Esta facultad tiene estrechas relaciones con la memoria, en cuanto que nos representa las ideas ó pensamientos de que ya está en posesión nuestra inteligencia, si bien las representa más vivamente, es decir, de una manera tan eficaz, que nos parece tener ante nuestra vista los mismos objetos que la han producido. Pero no se limita á esto solo, sino que su carácter distintivo y esencial consiste en conseguir lo que desea. Combinando las impresiones de lo pasado, representa objetos nuevos, que no existen más que en nuestra inteligencia, revisitiéndolos de formas y colores puramente ideales. Crea seres ficticios, imágenes que no han percibido los sentidos, y que resultan de las ideas adquiridas combinadas bajo las formas más variadas.

La influencia de esta facultad en la vida del hombre es muy provechosa y muy temible, según la dirección que se le imprima. La vana ambición, y la ilusión temeraria y quimérica, los sueños exaltados de felicidad infundada que conducen al hombre demasiado frecuentemente á la superstición y al fanatismo, al frenesí y la locura, son frutos amargos de una imaginación extraviada. Por el contrario, cuando no se abusa de esta facultad, cuando está bien dirigida, vivifica la inteligencia, ejercita la sensibilidad, exalta los pensamientos, estimula ó encadena la voluntad, y es origen de la industria y el foco de las esperanzas del hombre. Es el alma de la industria, de las artes y de la poesía; es útil á todos, porque el artesano como el poeta necesita dar importancia al trabajo material en que se ocupa, exagerando los resultados que produce, para continuar sus tareas con placer y perseverancia.

Estas razones, cuando no fuese bastante la consideración de

que el Supremo Criador de todas las cosas no ha dispensado al hombre ningún don inútil, aconsejan al maestro que, lejos de comprimir esta facultad, debè procurar desarrollarla en los límites oportunos. Varios medios pueden emplearse con este fin, de los cuales indicamos los más importantes, manifestando antes que además de los ejercicios generales, deben emplearse medios especiales para dirigir esta facultad cuando se encuentra aletargada ó adormecida, y lo mismo cuando tiene sobrada energía ó está demasiado excitada. La humillación, la miseria, la adversidad, la monotonía de la vida ahogan el ejercicio de todas las facultades de la inteligencia, y matan la imaginación precisamente en un estado en que el hombre tiene más necesidad de ánimo y de esperanza. En los niños que se hallan en semejante posición, es necesario desarrollar con solícito esmero la imaginación, como principio de la vida intelectual y moral. Los que por la educación anterior, por su excesiva sensibilidad ó por otra causa cualquiera se dejan arrastrar fácilmente de ilusiones puramente fantásticas, están expuestos á funestos extravíos, y para prevenirlos necesitan también cuidados especiales dirigidos á limitar el vuelo de su imaginación, valiéndose de la acción moderada de la memoria y del juicio.

Desarrollése la imaginación de los niños haciéndoles describir los objetos que han visto ó los que acaban de examinar con este fin, dirigiéndolos en la descripción por medio de preguntas oportunas hechas con orden y método. Las descripciones de objetos curiosos, de animales desconocidos para el discípulo, hechas por el maestro, estableciendo comparaciones con objetos análogos conocidos ya, las imágenes de estos mismos objetos y aun de los que el niño conoce, preguntándole después acerca de lo que se le ha explicado, son también excelentes medios para la cultura de estas facultades, además de servir para propagar nociones curiosas y útiles. Sin salir de los ejercicios ordinarios pueden obtenerse idénticos resultados con las explicaciones de Historia Sagrada, hechas de una manera pintoresca y atractiva, y con las lecciones de lectura, escogiendo trozos en prosa y principalmente en verso, que, sin ser demasiado maravillosos, contengan relaciones agradables y sorprendentes.

Al mismo tiempo que se despierta por estos medios la imaginación como facultad de reproducir las imágenes, se prepara al ejercicio de su poder de combinar é inventar, cuya propiedad se desarrolla por ejercicios particulares. Entre estos tienen aplicación especial en las escuelas elementales los problemas sencillos de varias clases y relativos á distintas materias que pueden proponerse á los niños, las letras de adorno y el dibujo lineal que no se limita á una imitación servil, sino que obliga al niño á representar figuras nuevas, combinando las que sirven de modelo. En las escuelas de instrucción primaria superior puede añadirse á estos ejercicios los de composiciones escritas y las narraciones ó descripciones orales sobre asuntos determinados de antemano por el profesor. Como facultad poé-

tica ó creadora no corresponde su cultura á la educación primaria, ni aunque correspondiese podrian indicarse ejercicios especiales para su desarrollo, pues que depende exclusivamente de la sensibilidad y de la imaginación propiamente dicha de cada uno.

Explicado el modo más conveniente de dirigir esta facultad en su desarrollo y en su acción, resta sólo decir dos palabras acerca del modo de contenerla cuando se manifiesta en los niños una exaltación peligrosa. En ningún caso debe destruirse, pero en muchos deben moderarse sus aspiraciones. La memoria y el juicio sirven poderosamente para reducirla á los límites convenientes: la memoria, cuando conserva con fidelidad las ideas adquiridas, le suministra datos exactos y corrige los errores ó las exageraciones que pudiera haber en los elementos que sirven á la imaginación para las combinaciones que concibe; el juicio, sujetándolos á la prueba de la práctica y comparándolos con las realidades de la vida, descubre lo absurdo y lo inverosímil de las descripciones puramente fantásticas y de las ilusiones desprovistas de fundamento, y habitúa gradualmente á fundar las combinaciones hechas por la imaginación en principios ó hechos verdaderos. Si se acostumbra al niño á comparar las exageraciones de su imaginación con las realidades de la vida; si se destierra de las escuelas la lectura de cuentos maravillosos y absurdos que inspiran temores ó esperanzas quiméricas; si á las lecturas animadas, que pueden exaltar la imaginación del niño desmesuradamente, se agregan reflexiones graves y explicaciones detalladas, no hay que temer nunca el desarreglo de esta facultad, y puede desarrollarse con gran provecho como vivificadora de la inteligencia y de la voluntad.

Juicio. Hemos dicho antes que el objeto principal de la cultura de las facultades intelectuales de que se ha tratado era proporcionar al juicio los materiales que han de servir para sus operaciones, porque en resumen, la facultad de juzgar es la facultad por excelencia del entendimiento humano. Por el juicio se convierten en conocimientos nuestras percepciones; por el juicio venimos en conocimiento de la verdad; por el juicio y raciocinio, ó sea la razón, se distingue el hombre de los animales, y extiende sobre ellos y sobre toda la naturaleza su imperio y superioridad. Excusado es entrar en otras reflexiones para demostrar el esmero con que los maestros deben atender á su desarrollo y dirección.

Hasta cierto punto, el juicio se desenvuelve por sí mismo; sin advertirlo el niño, sin que lo adviertan la madre y el padre que le rodean, sin que lo hayan imaginado siquiera muchos maestros, para quienes son desconocidas las leyes de la inteligencia. En la vida doméstica recibe el niño impresiones, tiene necesidad de pensar, y piensa; en la escuela continúa el mismo trabajo, edifica sobre los cimientos sentados antes, y ensancha gradualmente sus ejercicios. En las escuelas bien organizadas la instrucción por sí sola forma, ejercita y perfecciona esta facultad. Desarrollándose por sí misma naturalmente, el maestro debe

cuidar de dirigirla desde los primeros pasos para que el niño juzgue con rectitud y acierto, á lo que se reduce su principal obligación en esta parte; añadiendo, siempre que sea posible, cuidados especiales, ejercicios directos é inmediatos con el fin de desarrollar tan preciosa facultad.

Débil y limitado en un principio el juicio de los niños, necesita constantemente el auxilio del profesor para descubrir la verdad. Dejándole obrar por sí, debe ayudarle siempre para facilitar el trabajo y hacer más agradable el término de sus tareas. Explicaciones claras, sencillas y graduadas, son los medios que han de poner en juego, pasando de los juicios en que empieza á ensayarse el niño, á los juicios que versan sobre ideas comunes. El niño juzga principalmente acerca de las cosas sensibles, y empieza á ejercitar esta facultad acerca de cosas abstractas. Esta es la marcha que debe seguir también el profesor, y para ello conviene distinguir bien dos clases de juicios: el uno versa sobre los objetos que hacen impresión en nuestros sentidos, al cual se llama juicio de hechos ó de cosas; el otro sobre nuestras propias ideas, es decir, sobre las relaciones de las cosas, el cual se denomina juicio abstracto ó de las relaciones. El primero es el más fácil á los niños, y de consiguiente por el que debe empezar su desarrollo, si bien no pueden separarse completamente estas dos clases de juicios.

La cultura del juicio lleva consigo la de todas las facultades de la inteligencia, pues que le preparan los elementos que escoge y combina, á lo que está reducido todo su trabajo. Por eso los ejercicios del juicio son realmente ejercicios de la inteligencia, por los cuales se desarrolla la atención, la memoria y la imaginación, lo mismo que el juicio.

El niño examina los objetos que le rodean, estudia sus propiedades, y encuentra placer en este trabajo humilde y limitado de su espíritu. Este es el primer ejercicio del juicio que empieza por sí mismo, y que el maestro no tiene más que ordenar y dirigir para que sean claras y distintas las ideas formadas de las cosas sensibles. Comiénzase este ejercicio llamando la atención del niño sobre los objetos que están á su vista en un espacio determinado; los nombra primero como se le antoja, y luego siguiendo el orden que se le indica. Cuando sabe decir los nombres de los objetos que tiene á la vista, se le hace nombrar los que recuerde, con tal que tenga de ellos una idea clara y determinada. Así, se le puede preguntar por todos los muebles de una casa, los utensilios empleados en un oficio ó profesión, lo que sirve para alimentarse, vestirse, entretenerse; los animales y las plantas que puede conocer, diciéndole, por ejemplo: «Nombra animales de dos pies, de cuatro pies, etc.» Las estampas é imágenes representativas de los objetos que no están á la vista pueden servir provechosamente en todos estos ejercicios.

Conocidos ya clara y distintamente varios objetos y los nombres con que se designan, se pasa á hacerle notar las cualidades y propiedades, como la forma, el color, la materia y hacerle enumerar las partes de que constan, indicando la situación de las co-

sas y los sentidos por donde venimos en conocimiento de ellas. Se le dice, por ejemplo: «¿Qué ves en las paredes de la escuela?—Ventanas, carteles, mapas, etc.—¿Qué color tienen, qué forma, qué magnitud?—¿Qué cualidades de éstas pueden descubrirse sin hacer uso de la vista?» Iguales preguntas se le dirigen acerca de los objetos que no están presentes, y de este modo, al mismo tiempo que se desenvuelve la atención y la memoria, se adquiere el hábito de no juzgar á la ligera, sino después de un examen detenido.

Estos dos ejercicios se completan y se hacen más interesantes hablando del origen, del uso y de la utilidad de los mismos objetos. Aunque conocen los niños muchas cosas que tienen que practicar en la vida, ignoran otras muchas que pueden explicárseles, haciéndoles adquirir conocimientos de que carecen hasta hombres instruidos. Por esto se nombra una serie de animales, instrumentos, etc., y se dice: «¿Cuáles de estos animales viven en el agua, en el aire, en la tierra? ¿Para qué sirve tal ó cual objeto? ¿de qué sustancia es? ¿cómo se hace?, etc.» El mismo libro que el niño tiene en la mano da lugar á diversas preguntas, que conducen á hablar de la imprenta, del papel, del modo de fabricarlo, de las sustancias de que se fabrica, de la agricultura, del cuero, del encuadernador, de los útiles que éste emplea, etc.

Como ejercicios que tienden más inmediatamente á desarrollar la facultad de juzgar, se nombran y hacen nombrar objetos que tengan cualidades iguales, otros que las tengan distintas, haciendo notar las comunes á todos y las propias y características de cada uno. Entre una paloma y un perro, por ejemplo, descubre fácilmente el niño que hay de común la vida, pero que se distinguen entre sí en los pies, las alas, el sonido de la voz, etc.

Todos estos ejercicios y otros muchos análogos pueden practicarse con los niños sin que las operaciones de su inteligencia versen más que sobre las ideas que son producto inmediato de las impresiones recibidas por los sentidos. Toda la habilidad del maestro consiste en sostener la atención y hacer agradable el estudio por los medios explicados, y cuidar con esmero de que no se dejen engañar por el testimonio de estos mismos sentidos, efecto de la poca experiencia y de no estar habituados á comprobar la exactitud de las impresiones. Para esto último es preciso enseñar al niño á comprobar y rectificar las impresiones que recibe, apelando al mismo medio de la observación.

Tomamos siempre noticias de las impresiones, tales como afectan nuestros sentidos, y en esto no puede haber error, á no ser por enfermedad de los órganos ó por falta completa de atención; mas no producen las mismas impresiones los objetos colocados en distintas situaciones y circunstancias. Un bastón sumergido en parte en el agua nos parece quebrado, cuando no lo es; un objeto visto de lejos, nos parece de un color y es de otro, de una forma y la tiene diversa de la que presenta á nuestra retina: oímos un ruido que atribuimos al viento, á la tempestad, cuando proviene de un coche que pasa por la calle ó de los tam-

bore que se oyen á lo lejos. En todos estos casos tomamos noticia de las impresiones, tales como realmente llegan á los órganos de nuestros sentidos, y sin embargo juzgamos mal, porque no distinguimos las impresiones verdaderas de las falsas, y nos dejamos ilusionar; de consiguiente, para juzgar no basta ver ni oír, sino que es menester estar seguro de haber visto y oído bien.

La experiencia, cuando llegamos á cierta edad, nos sirve de preservativo contra las ilusiones de los sentidos, y no juzgamos por la primera impresión. Así, oímos un ruido que nos parece producido por un coche, y estamos atentos observando si continúa, antes de juzgar si realmente lo es ó proviene de otra causa diversa. El niño, desprovisto de ideas, sin práctica de comparar las diversas impresiones de las cosas, no procede así, y juzga desde luego de lo que desconoce por lo que ya le es conocido. Experimenta una impresión muy viva y desconocida para él, y desde luego la compara á la más viva que ha experimentado y la atribuye al mismo objeto. Así se explica que un niño que nunca haya tomado helados, la primera vez que los toma sin saber lo que es, exclama: «¡Cómo quema!» La impresión más viva que ha recibido es la del calor, y cree estarla recibiendo entonces. La falta de experiencia nos ha hecho á todos en la infancia atribuir á la luna el movimiento de las nubes que la velan, y así pudiera decirse de otras muchas ilusiones de los sentidos. Las impresiones son verdaderas en la mayoría de los casos; lo falso son nuestros juicios. Cuando dice el niño que ve torcido el bastón que sumerge en el agua, dice verdad, porque así se pinta en su retina; pero si añade que es torcido ó está roto, se engaña, y expresa un juicio falso.

Conviene por tanto prevenir á los niños contra tales errores, en que pueden incurrir á cada momento, habituándolos á comprobar las impresiones de un sentido por el mismo ó por los otros. Cuando se figuran que el bastón sumergido en parte en el agua está roto, lo más fácil para desengañarlos es sacarlo fuera; pero esto no contribuye á formar el juicio por medio de la observación. Si en lugar de esto se hace notar al niño que mirando el bastón por distintos lados cambia de posición la curva, ó que se tuerce en distinto sentido; que mirando á plomo desde el extremo del mismo bastón nos parece recto, y al mismo tiempo más grueso por el extremo opuesto; que levantándose gradualmente en el agua se va enderezando de la misma manera, se habitúa á observar antes de formar un juicio, y á rectificar por sí mismo los errores de un sentido. Si el niño, á pesar de todo, por falta de capacidad ó de atención, no comprendiese el resultado de estas experiencias, se le hace comprobar entonces por medio del tacto. Conservando el bastón sumergido en parte en el agua, pasa el niño su mano de un extremo al otro, y no encontrándose ángulo ni curvatura alguna en el bastón, queda convencido del error de la vista, y reconoce la necesidad de la observación antes de dar asenso á las impresiones de los sentidos.

Practicanse ejercicios de esta clase con notables ventajas

para la educación en las escuelas alemanas, donde se conocen con el nombre de *ejercicios de la inteligencia*, y en las escuelas de párvulos de todos los países. En estas últimas, destinadas á la educación más bien que á la enseñanza, constituyen el ejercicio principal en que se ocupan todos los niños simultáneamente, dando el profesor á las lecciones formas muy variadas para sostener la atención naciente de los discípulos. No es tan fácil practicar ejercicios especiales con tal objeto en las escuelas elementales, por falta de tiempo, pues que la instrucción que se da en ellas es bastante extensa en proporción á los años que las frecuentan los niños, y es preciso que ocupe la mayor parte de las horas de clase. Sin embargo, ya que en la distribución del tiempo y el trabajo no se destine un lugar para estos ejercicios, se ofrece ocasión oportuna para practicarlos en cualquiera de las enseñanzas, y no debe desperdiciarse el maestro ninguno de los incidentes de las lecciones para hacer aplicación de ellos. Las primeras nociones de aritmética, gramática, escritura, lectura, dan motivo á que el maestro habitúe los discípulos á la observación, y á ejercer la facultad de juzgar, ya con el mismo estudio, ya interrumpiéndole en ocasión oportuna para preguntar á los niños sobre los objetos á que se refieren las lecciones.

Si bien los primeros estudios y ejercicios intelectuales del niño versan sobre los objetos que impresionan los sentidos, no por eso deja ya de empezar, aunque en muy estrecho círculo, á juzgar de ideas abstractas. Los más sencillos elementos del cálculo y de la gramática requieren la intervención del juicio abstracto. El tablero contador, los procedimientos casi enteramente mecánicos empleados en la enseñanza de la gramática y otras materias, no tienen más objeto que el de dar forma y color á las ideas abstractas, que no están al alcance de los discípulos. Así que, á medida que el niño adelanta, precisamente á medida que se desarrolla la inteligencia, disminuyen los medios materiales empleados como auxiliares en la enseñanza. Si no bastase la razón, la experiencia demuestra también que las escuelas dirigidas por este orden son las que presentan más brillantes resultados; en los primeros ejercicios se materializan, si puede decirse así, las ideas; luego se destierran progresivamente los procedimientos mecánicos para que el discípulo no se habitúe á ellos, haciéndole poner en juego todas las facultades de su inteligencia á proporción que adquieran el poder suficiente para ejercitarse.

Infiérese de aquí que cuando el niño adquiere facilidad para juzgar de las cosas, y se acostumbra á comprobar estos juicios, no hay que dar más que un paso para que pueda ocuparse su inteligencia en otro orden de ideas. Conviene, sí, que en este tránsito se proceda con mucha prudencia y parsimonia, graduando bien los ejercicios, y adelantando con mucha lentitud. Los mismos ejercicios de que se ha hablado anteriormente tienen aplicación después, sin más diferencia, sino que han de versar sobre las ideas y las relaciones. Sin variar el orden ni la

graduación enunciada pueden variarse los elementos sobre que recaen los actos de la inteligencia, y partiendo de los asuntos más comunes se pasa insensiblemente á los más difíciles; cuidando siempre de que, al desarrollar el juicio, se den á los niños conocimientos útiles y de provechosa aplicación. Después de los ejercicios de comparación, por ejemplo, entre los objetos sensibles, se pasa con facilidad á comparar objetos morales, guardando bien las dificultades. Puede preguntarse por la diferencia entre un hombre negligente y otro cuidadoso; qué hay de común entre el económico y el avaro; en qué se distingue el error y la mentira, etc. Investigando las relaciones que existen en las cosas, se puede hacerles comprender lo que es causa y efecto, lo que son los medios y el fin, y luego hacer comprender algunas ideas generales, como necesario, accidental, falso, verdadero, verosímil, etc. Comprendidas bien estas ideas, y adquiridas por la percepción sensible, se les habitúa á calificarlas según el orden de relación que existe entre ellas. Por último, se les hace analizar frases, resolver problemas cada vez más difíciles, llamando siempre la atención sobre el significado de las palabras. De esta manera, el juicio de las cosas y el juicio abstracto marchan en armonía, dando á este último mayor ensanche á medida que el primero se va desenvolviendo.

En estos ejercicios es de mucha importancia que la actividad intelectual del discípulo esté constantemente en acción. Cuando no descubre desde luego una cosa, no encuentra la solución de un problema, ó no contesta á las preguntas que se le dirigen, enterado el profesor de que ha comprendido el sentido y los términos de la cuestión, le da tiempo para resolverla, le auxilia por medio de preguntas indirectas, sin explicar lo que no comprende hasta que ninguno de los niños de la sección acierte á contestar. Así, el placer que resulta de descubrir lo que busca le hace agradable el estudio, y conociendo el poder de sus propios recursos, aumentará la actividad y resolución de su espíritu.

Como ya se ha dicho antes, la instrucción forma naturalmente el juicio; no obstante, en la mayor parte de las escuelas no sucede así, por la razón sencilla de que se cuidan poco los maestros de que comprendan los niños lo que se trata de enseñarles, y se dan por satisfechos de que lo aprendan de memoria, porque esto es menos trabajoso para el profesor. Desde Niémeyer, que hizo esta observación, todos los que han tratado de pedagogía convienen en que este descuido es la causa principal del poco fruto que se saca de la enseñanza de las escuelas, tanto por lo que toca á la adquisición de conocimientos, como á la cultura intelectual. A este propósito dice De-Gerando: «Los consejos propios para formar el juicio están comprendidos en esta regla: hágase que conciba claramente el niño lo que juzga.»

Después continúa: «Cuidese ante todo de que el niño no emplee las palabras sino en su propio sentido. El abuso de las palabras es el mayor escollo de la niñez, y es más fácil y necesario

prevenirlo que reprimirlo. El verdadero medio de evitarlo consiste en cuidar que desde un principio no se admitan ni empleen las palabras sino en una significación clara y exacta. Aprendiendo mal nuestra lengua materna, empezamos á falsear nuestros juicios sin advertirlo.

»Parece que los niños conocen la lengua materna cuando llegan á la escuela, y no obstante la han aprendido al acaso. Se han apresurado á recibir las palabras que han oído, y muchas no representan para ellos ninguna idea, y son muy pocas las que les representan su valor verdadero; de consiguiente, es menester principiar de nuevo este aprendizaje de la lengua materna. Bajo la dirección del maestro deben aprender á dar á las cosas sus verdaderos nombres, sin que sea necesario para esto revisar en un diccionario todos los términos de la lengua. Cada momento se ofrecerá ocasión oportuna de apreciar si distingue bien el niño el significado de las palabras de que hace uso, y para conducirlo á que lo complete ó lo rectifique en caso necesario. Cuando hable sin saber lo que dice, no se le debe dejar pasar sin que por medio de preguntas se le haga conocer su error. Si se persuade que hablaba de una cosa superior á sus fuerzas, aprenderá á abstenerse; si, por el contrario, está en disposición de comprenderla, se le dirige á que la conciba. De todos modos, vale más que él corrija las equivocaciones por su reflexión propia que por las correcciones del maestro.»

La práctica de enseñar á los niños las cosas sin que las comprendan, ya por ser superiores á su inteligencia, ya por falta de las explicaciones necesarias, es la causa principal de los juicios falsos. Entre las demás causas que pueden concurrir á falsear el juicio, se cuentan la precipitación y las pasiones. Poco dispuestos los niños á fijar su atención sino por breves instantes, se contentan con examinar las cosas bajo un solo aspecto, sin pasar de la superficie, y así creen tener un conocimiento completo de los objetos, cuando apenas distinguen las cualidades más aparentes y sensibles. Su vanidad suele también influir en esto mismo, porque complace y halaga la prontitud en juzgar, y se hace por lo común sin bastantes conocimientos para ello por falta de una atención sostenida. Las pasiones en la niñez, como en todas las edades de la vida, ofuscan el entendimiento y envuelven con falsos colores los objetos sobre que versan nuestros juicios. Así es que no los vemos sino de la manera que nos interesan ó halagan. En todo esto debe, pues, el maestro tener un cuidado, que nunca podrá ser excesivo, para que la inteligencia ejerza con provecho y acierto todas sus operaciones.

El mismo orden seguido en el desarrollo del juicio conviene seguir en el ejercicio del raciocinio, que, como se ha dicho, no es más que una serie de juicios sujetos á ciertas leyes. Desterrando la rutina en la enseñanza, explicando al niño la razón de las cosas, y exigiéndole en tiempo oportuno que él mismo la encuentre, se habitúa gradualmente á inducir ó deducir unos juicios de otros. Sin acudir á las reglas de la lógica, aun ignorando que existen estas reglas, el maestro habitúa al discípulo

á raciocinar dentro de un círculo muy estrecho, que no le es permitido traspasar, porque la inteligencia no tiene otro desarrollo necesario, haciéndole ver al mismo tiempo la debilidad de la razón.

Así se familiariza el discípulo con los objetos del mundo exterior y material que le rodean, y á proporción que adquiere robustez y fuerza la inteligencia con la contemplación de estos objetos, experimenta la necesidad de replegarse sobre sí mismo, y se habitúa á examinar su interior, todas las emociones del alma y todos los movimientos del corazón. Acostumbrado á fijar la atención en sí mismo, aprende á conocerse y á dominarse, circunstancias indispensables para su perfección y requisitos necesarios del mejoramiento moral.

§ III.

Graduación de la enseñanza según el desarrollo natural de la inteligencia.

Infiérese de cuanto se ha expuesto anteriormente el orden que conviene seguir en la enseñanza y en la educación intelectual de la niñez, y parecerá hasta cierto punto inútil entrar en reflexiones especiales, que no comprenden otros tratados de pedagogía. Mas las prácticas erróneas, sostenidas con terquedad por algunos maestros, nos inducen á considerar de grande importancia este asunto y á dedicar algunos renglones á dilucidarlo.

Cada una de las facultades de la inteligencia domina principalmente en una época determinada de la vida: la memoria es la facultad dominante de la infancia; la imaginación, de la adolescencia, y el juicio y el raciocinio, de la edad viril. Esto es un hecho que no puede ponerse en duda, así como tampoco que el orden de generación de las facultades mentales sea sucesivo. Pero ¿se deduce legítimamente de esta verdad que en la niñez sólo debe cultivarse la memoria como se practica por rutina en tantas escuelas, y como defienden tantos maestros rutinarios, cerrando los ojos á la luz de la razón y la experiencia? Pues qué, ¿no ejercen los niños, aunque en limitada esfera, la facultad de juzgar, que es la última en desarrollarse? ¿Sería conveniente abandonar el ejercicio de las otras facultades mentales hasta la época en que pueden adquirir mayor fuerza y energía? ¿Por qué no ha de seguirse en la educación intelectual una marcha análoga á la seguida en la educación física? Así como se ejercitan las fuerzas corporales del niño mucho antes de que puedan alcanzar su completo desarrollo, debe excitarse y dirigirse las facultades mentales desde el momento en que empiezan á manifestarse, para que en la época oportuna puedan adquirir el vigor y robustez necesarias, tanto para el estudio como para los asuntos comunes de la vida. Hacer otra cosa, li-

mitando las primeras lecciones de la escuela á la lectura solamente, como se prevenía en el reglamento de 1825, es un absurdo, que no se concibe que pudiera ocultarse al autor de aquel documento ni á los defensores de semejante práctica. Así no se logra más que embrutecer á los niños ocupándolos tres horas seguidas en ejercicios monótonos de un estudio exclusivo, cuando entre todas las enseñanzas del programa de instrucción primaria no hay una sola cuyos rudimentos no puedan comprender y retener los de más corta edad. Todo consiste en proporcionar las lecciones al grado de desarrollo y de fuerza propia de la edad y de la aptitud de los discípulos. Y no se diga que es esto una teoría impracticable, porque las escuelas de párvulos acreditan la verdad de semejante doctrina. Allí se ocupan los niños en el cálculo, en la geometría, en la geografía, en la historia natural, y adquieren otros conocimientos comunes ó usuales que ignoran muchos hombres. Siendo esto así, como lo es, ¿puede haber razón alguna legítima para no practicar lo mismo en las escuelas elementales, enseñando cuando menos las materias que abraza el programa oficial, con el fin de desarrollar natural y armónicamente todas las facultades de la inteligencia?

Pondérase generalmente la dificultad de que los niños se ocupen en la escritura antes de saber leer, la imposibilidad de dedicarlos al estudio de la aritmética y la gramática; y no se comprende que la lectura es más difícil que la escritura, y que el sentimiento de las formas y de los números se desarrolla antes que todos los demás. Observando lo que pasa en las escuelas de párvulos, que citamos como ejemplo vivo y palpable, encontraremos la prueba más convincente. ¿Qué es lo que más fácilmente aprenden los niños en estas escuelas, y por tanto lo primero que se les enseña? Antes de aprender á leer, ¿no saben los puntos cardinales, las provincias de España, los caracteres más sobresalientes de los seres de los tres reinos de la naturaleza? ¿No cuentan y hacen operaciones sencillas de aritmética? ¿No conjugan los verbos? ¿No dibujan antes de escribir? Estos son hechos que no dejan la menor duda y que convencen hasta la evidencia al que teniendo ojos y oídos quiera ver y oír, por más que la ignorancia ó la preocupación, engendrada por la rutina, obscurecen la verdad que nos demuestra el raciocinio. Por eso, aun suponiendo que fuese conveniente ocupar á los niños de más corta edad en un solo estudio, sería desacertado, sería absurdo empezar por el de la lectura, según se practica en escuelas que quieren tener la supremacía sobre las demás. La enumeración que la ley y los reglamentos hacen de las materias que abraza la instrucción primaria elemental, está basada en el orden de importancia de estas materias, no en el orden de prioridad que ha de seguirse en la enseñanza, ni en el de la adquisición natural y lógica de las ideas. A no ser así, de seguro que no ocuparía la lectura el segundo lugar, porque para leer se requiere una multitud de operaciones de nuestra mente. El conocimiento de las letras, además de la memoria,

exige grande atención; el de las sílabas supone la idea del valor de cada letra de por sí y del sonido que resulta de unirla con otra ú otras; y para la lectura de las palabras es indispensable saber el sonido de las letras, ya aisladas, ya reunidas entre sí, y la combinación de las sílabas. Para leer una sola palabra es preciso referir la figura de cada letra al sonido que representa, saber las combinaciones de las vocales y consonantes de que consta, y componiéndose de varias sílabas cada palabra, se necesita un crecido número de juicios para leerla con exactitud, aun prescindiendo de la idea que representa, es decir, concretándonos á la lectura mecánica.

Si fuese conveniente ocupar á los niños en una sola enseñanza, debiera empezarse por las más fáciles, cuales son el dibujo lineal y la escritura. Para estos ejercicios únicamente se requiere la facultad de imitar, que puede considerarse hasta cierto punto como instintiva, y la acción de los órganos de los sentidos; porque los niños, una vez que vean las figuras, las reproducen desde el momento que los órganos adquieren fuerza y flexibilidad, cualidades que se manifiestan suficientemente desde la edad de seis años. La doctrina cristiana, los rudimentos de geografía y de historia, el conocimiento de las líneas y de las figuras geométricas, las más sencillas nociones de historia natural, debieran seguir después como estudios en que tiene aplicación especial la memoria; y por último, todas las enseñanzas en que interviene principalmente el juicio, como la perfección en la lectura, la gramática y aritmética razonada, etc. Este sería el orden lógico del estudio si hubiese de atenerse en un todo al mayor ó menor dominio de cada una de las facultades de la inteligencia en las diversas enseñanzas. Pero si es cierto que en cada una de ellas domina principalmente determinada facultad de la inteligencia, ¿puede concebirse el ejercicio de ninguna de éstas independientemente de las otras? ¿Es posible formarse idea ni aun de las cualidades más aparentes de los objetos, como la forma, el color, etc., sin que intervengan la atención, la memoria, la facultad suprema de juzgar y en la mayoría de casos la imaginación? Todas estas facultades, en mayor ó menor grado, se manifiestan pronto en los niños, y todas ellas deben cultivarse en la proporción conveniente, á cuyo fin, desde el primer día que se presenta un niño en la escuela, está obligado el maestro á ocuparle en todas las enseñanzas comprendidas en el programa de estudios. La aritmética y la gramática, que son las que más se resisten al niño si se trata de hacer de ellas un estudio riguroso, son fáciles y se sujetan á su comprensión por los métodos sencillos que dan forma y color, si puede decirse así, á las abstracciones. Tal es el medio de poner en juego proporcionalmente á su desarrollo y simultáneamente las facultades de la inteligencia, de hacer variado y por tanto agradable el estudio, y de preparar á los discípulos para aprovechar después, cuando se dedican á él con más formalidad y rigorismo.

La variedad de estudios, consiguiente al progresivo des-

arrollo intelectual del niño, no consiste en la variedad de las materias de enseñanza, sino en la variedad de ejercicios. El círculo de la enseñanza debe agrandarse sin cesar por zonas concéntricas; pero no introduciendo nuevos ramos de instrucción, sino ensanchando los que desde un principio se comprenden en el centro, del cual parten como radios, y van extendiendo gradualmente sus límites, de la misma manera que se separan los radios á medida que se prolongan. Lejos de ser un inconveniente ocupar á los niños en varios estudios á la vez, es una ventaja grandísima, porque ofrece el medio de introducir la variedad, tanto más necesaria, cuanto menos desenvuelta se halle la inteligencia.

Deben ser cortas las lecciones de los niños, porque su atención es rebelde y fugaz en los primeros años, y el entendimiento poco activo; y al mismo tiempo deben repetirse con frecuencia, porque siendo en tan crecido número las impresiones nuevas de los objetos que los rodean, se borran mutuamente. Conviene seguir en las lecciones la misma regla que en los alimentos: al principio se usan éstos en corta cantidad, y se toman á menudo para que se verifique pronto y bien la digestión, y á medida que adquiere mayores fuerzas el estómago, se aumenta la dosis y se reducen á menor número las comidas; del mismo modo, cuando son cortas las lecciones, las comprenden bien los niños, y vuelven á estudiarlas con gusto, y á proporción que se desarrolla su inteligencia, están más dispuestos á ocuparse individualmente y por más largo tiempo en meditarlas, y de consiguiente necesitan menos lecciones, pero más lógicas y profundas.

Para seguir este método en la enseñanza conviene distribuir los niños en tres grandes divisiones, las mismas de que habla el reglamento tratando de las escuelas simultáneas, con la única diferencia de que no debe tomarse por punto de partida sólo la edad, sino también el desarrollo de la inteligencia y la instrucción. La primera debe comprender las secciones inferiores, la segunda las intermedias, y la tercera las superiores. Cada una de estas divisiones constituye un grado distinto y requiere una clase de ejercicios, por más que la enseñanza de todas ellas verse sobre los mismos objetos de estudio. Así, sin dejar de ejercitar todas las facultades de la inteligencia, se puede dar á cada una el grado de desarrollo conveniente, según la edad y la aptitud intelectual del discípulo.

Las circunstancias y disposiciones particulares de los niños, correspondientes á cada una de las divisiones, determinan el régimen y dirección más conveniente y provechoso. El movimiento, la curiosidad, cierta independencia á que estaban habituados en medio de su familia, la distracción, la debilidad de entendimiento, son las cualidades características de los discípulos de la primera división. Conviene, por tanto, prevenir los movimientos espontáneos de estos niños, y acomodar la enseñanza á su aptitud, haciendo que las lecciones sean cortas y frecuentes, y los ejercicios variados y agradables. El maestro

se limita á excitar la acción de la inteligencia y preparar su desarrollo, evitando la explicación de reglas abstractas y el encomendarles estudios individuales. El niño no tiene aptitud suficiente para trabajar por sí mismo, y necesita constantemente la palabra animada del maestro; el cual, por medio de explicaciones sensibles y minuciosas excita la curiosidad, despierta la atención, y estimula y anima, facilitando el trabajo. La instrucción de este primer grado se reduce á rectificar las ideas adquiridas en la educación doméstica, y procurar la adquisición de otras acerca de los más sencillos elementos de lo que debe estudiar más tarde; á excitar y dirigir las fuerzas nacientes, como la atención y el deseo y capacidad de aprender.

Preparados de esta manera en la primera división, pasan á la segunda cuando empieza á calmarse la agitación de los sentidos, cuando es menos apremiante la propensión al movimiento y á la variedad, y cuando tiende á fijarse el espíritu en los objetos de estudio. Entonces deben prolongarse las lecciones y repetirse menos, dándoles una forma más seria y rigurosa, abandonando gradualmente los procedimientos mecánicos y haciendo un uso prudente de explicaciones abstractas. El niño puede dedicarse á trabajos individuales sucesivamente más largos para ejercitar y medir sus fuerzas, y se halla en aptitud de recibir una verdadera instrucción. En tal estado, debe imponerse en los principales deberes de la moral y religión, aprender las operaciones más importantes de la aritmética, las reglas de la analogía y ortografía, y aun parte de la sintaxis, y la lectura corriente y escritura usual, como conocimientos instrumentales necesarios para la instrucción ulterior.

En la tercera división, los niños, cuya inteligencia ha adquirido nuevas fuerzas por medio de los ejercicios precedentes, pueden ocuparse en trabajos individuales más profundos, y reúnen la disposición intelectual necesaria para completar la primera enseñanza. Las lecciones deben encaminarse á rectificar y ampliar los conocimientos de que pueden hacerse aplicaciones útiles en la vida, á ejercitar la razón, á aprender, á instruirse y á dirigirse cada uno por sus propias fuerzas. Por este medio es como se prepara el niño á obrar después como hombre.

Cada una de las tres divisiones exige explicaciones distintas, lecciones especiales, ejercicios diferentes; y, sin embargo, en todas se puede y debe tratar de las mismas materias de enseñanza, á fin de que la cultura de las facultades mentales sea simultánea y proporcionada al desarrollo de cada una, y de que adquiriendo el niño unos conocimientos, se prepare gradualmente á la adquisición de todos los que son objeto de la instrucción primaria.

CAPÍTULO V.

EDUCACIÓN MORAL.

§ I.

Su importancia y objeto.

Hemos dicho antes, al tratar de la educación en general, que todas las facultades del hombre deben cultivarse en completa armonía, que la salud del cuerpo es condición indispensable para el estudio, y que la cultura, tanto física como intelectual, concurre poderosamente á la educación moral, al paso que esta última hace fructificar los gérmenes de las fuerzas físicas y de la inteligencia, y completa toda la educación. Ninguno de los dones dispensados al hombre por el Criador son inútiles, y ninguno debe descuidarse, por la influencia recíproca que ejercen entre sí; pero entre todos, la razón y la libertad distinguen al ser racional de los demás animales, y son los atributos esenciales que lo ennoblecen y lo elevan á tan alta esfera, que lo hacen semejante al mismo Dios. La educación moral nos dispone á hacer buen uso de estos dos atributos de la naturaleza humana, y en esto consiste su excelencia y la importancia que tiene sobre las demás partes de la educación, consideradas cada una de por sí. La educación moral nos da aptitud y disposición para seguir las reglas impuestas á la libertad, de acuerdo con la razón, cuyas reglas gobiernan la conducta del hombre, dirigen nuestras costumbres, haciéndonos conocer nuestro destino, enseñándonos nuestros deberes y derechos, la ciencia del bien y el mal, y de la virtud y el vicio.

La instrucción y los talentos, cuando la conciencia moral no se halla por lo menos al mismo nivel, son dones funestos al que los posee y á la sociedad de que ha de formar parte. Sólo la conciencia puede utilizar los dones dispensados al hombre y a asegurarle una felicidad interior, independiente de todos los accidentes y desgracias de esta vida. La instrucción en manos de un hombre corrompido es un arma terrible, de que se vale para el logro de sus perversos fines; aunque para el que está dispuesto á amar el bien, para el hombre virtuoso, es la ciencia un eficaz elemento de moralidad y el natural auxiliar de la religión. No basta ilustrar la inteligencia para llegar al conoci-

se limita á excitar la acción de la inteligencia y preparar su desarrollo, evitando la explicación de reglas abstractas y el encomendarles estudios individuales. El niño no tiene aptitud suficiente para trabajar por sí mismo, y necesita constantemente la palabra animada del maestro; el cual, por medio de explicaciones sensibles y minuciosas excita la curiosidad, despierta la atención, y estimula y anima, facilitando el trabajo. La instrucción de este primer grado se reduce á rectificar las ideas adquiridas en la educación doméstica, y procurar la adquisición de otras acerca de los más sencillos elementos de lo que debe estudiar más tarde; á excitar y dirigir las fuerzas nacientes, como la atención y el deseo y capacidad de aprender.

Preparados de esta manera en la primera división, pasan á la segunda cuando empieza á calmarse la agitación de los sentidos, cuando es menos apremiante la propensión al movimiento y á la variedad, y cuando tiende á fijarse el espíritu en los objetos de estudio. Entonces deben prolongarse las lecciones y repetirse menos, dándoles una forma más seria y rigurosa, abandonando gradualmente los procedimientos mecánicos y haciendo un uso prudente de explicaciones abstractas. El niño puede dedicarse á trabajos individuales sucesivamente más largos para ejercitar y medir sus fuerzas, y se halla en aptitud de recibir una verdadera instrucción. En tal estado, debe imponerse en los principales deberes de la moral y religión, aprender las operaciones más importantes de la aritmética, las reglas de la analogía y ortografía, y aun parte de la sintaxis, y la lectura corriente y escritura usual, como conocimientos instrumentales necesarios para la instrucción ulterior.

En la tercera división, los niños, cuya inteligencia ha adquirido nuevas fuerzas por medio de los ejercicios precedentes, pueden ocuparse en trabajos individuales más profundos, y reúnen la disposición intelectual necesaria para completar la primera enseñanza. Las lecciones deben encaminarse á rectificar y ampliar los conocimientos de que pueden hacerse aplicaciones útiles en la vida, á ejercitar la razón, á aprender, á instruirse y á dirigirse cada uno por sus propias fuerzas. Por este medio es como se prepara el niño á obrar después como hombre.

Cada una de las tres divisiones exige explicaciones distintas, lecciones especiales, ejercicios diferentes; y, sin embargo, en todas se puede y debe tratar de las mismas materias de enseñanza, á fin de que la cultura de las facultades mentales sea simultánea y proporcionada al desarrollo de cada una, y de que adquiriendo el niño unos conocimientos, se prepare gradualmente á la adquisición de todos los que son objeto de la instrucción primaria.

CAPÍTULO V.

EDUCACIÓN MORAL.

§ I.

Su importancia y objeto.

Hemos dicho antes, al tratar de la educación en general, que todas las facultades del hombre deben cultivarse en completa armonía, que la salud del cuerpo es condición indispensable para el estudio, y que la cultura, tanto física como intelectual, concurre poderosamente á la educación moral, al paso que esta última hace fructificar los gérmenes de las fuerzas físicas y de la inteligencia, y completa toda la educación. Ninguno de los dones dispensados al hombre por el Criador son inútiles, y ninguno debe descuidarse, por la influencia recíproca que ejercen entre sí; pero entre todos, la razón y la libertad distinguen al ser racional de los demás animales, y son los atributos esenciales que lo ennoblecen y lo elevan á tan alta esfera, que lo hacen semejante al mismo Dios. La educación moral nos dispone á hacer buen uso de estos dos atributos de la naturaleza humana, y en esto consiste su excelencia y la importancia que tiene sobre las demás partes de la educación, consideradas cada una de por sí. La educación moral nos da aptitud y disposición para seguir las reglas impuestas á la libertad, de acuerdo con la razón, cuyas reglas gobiernan la conducta del hombre, dirigen nuestras costumbres, haciéndonos conocer nuestro destino, enseñándonos nuestros deberes y derechos, la ciencia del bien y el mal, y de la virtud y el vicio.

La instrucción y los talentos, cuando la conciencia moral no se halla por lo menos al mismo nivel, son dones funestos al que los posee y á la sociedad de que ha de formar parte. Sólo la conciencia puede utilizar los dones dispensados al hombre y a segurarle una felicidad interior, independiente de todos los accidentes y desgracias de esta vida. La instrucción en manos de un hombre corrompido es un arma terrible, de que se vale para el logro de sus perversos fines; aunque para el que está dispuesto á amar el bien, para el hombre virtuoso, es la ciencia un eficaz elemento de moralidad y el natural auxiliar de la religión. No basta ilustrar la inteligencia para llegar al conoci-

miento de la verdad; es preciso también que la voluntad sea bastante pura y fuerte para querer lo que Dios manda. A esto se encamina la educación moral, y en esto consiste su importancia. La educación moral previene la miseria y los sufrimientos, y, cuando no, atenúa sus efectos, dando fuerzas al hombre para soportarlos: nos hace ver por la experiencia que la práctica de la virtud está de acuerdo con la felicidad posible en esta vida, inclinándonos á amar el bien, y que los bienes mundanos son perecederos por su naturaleza, que nos exponen á miserias y decepciones infinitas, haciéndonos observar y apetecer un fin más superior y pensar en nuestro destino futuro.

Para librar al hombre de los errores á que conducen las pasiones y de los sofismas que inventa el interés, necesita la educación moral una base sólida y estable, un apoyo firme y poderoso, que sólo puede hallarse en el Evangelio. Por grande que sea el imperio de la virtud, por sagrados que sean sus derechos, el hombre es débil, y asediado de continuo por inclinaciones groseras, por las instigaciones del interés y de la felicidad mundana, corria riesgo de dejarse alucinar, ahogando la voz de su conciencia, si no le sirviese de guía y escudo un intérprete fiel é incorruptible, como es la religión cristiana, que ha dado á la moral el código más completo y admirable. En medio de la confusión en que se oscurece la verdad y que ofusca nuestra razón y nuestra conciencia, la religión es la guía que nos conduce y nos libra de los enemigos de la carne, haciéndonos ver nuestro destino en relación con el conjunto de todos los seres, revelándonos nuestro origen y el término á que debemos aspirar, valiéndose de la autoridad del mismo Dios, que sabe desde la eternidad las cosas desconocidas al género humano. Sólo sobre esta base imperecedera puede fundarse la idea indestructible de los deberes.

A este propósito, un escritor católico, Mr. Gerbert, después de examinar profundamente los males de la sociedad, añade: «No es la industria la que con su actividad ha de ser la libertadora de los desgraciados: testigo el estado de los proletarios en la capital de la industria, Inglaterra; estado tan escandaloso, que casi hace desear como un beneficio la antigua esclavitud. Tampoco ha de ser la ciencia la salvadora de los desgraciados; por si sola no es más que una pálida antorcha que ilumina sin fecundizar. Es necesario un principio superior que reanime lo que el egoísmo ha resfriado, que una lo que está dividido, que obligue á los grandes á inclinarse hacia los pequeños: es necesario que se propague por el caos de la sociedad actual el espíritu de abnegación.» Este espíritu de abnegación y desinterés sólo puede inspirarlo la religión de Jesucristo, y en ella es preciso buscar el remedio de los males de la humanidad. Para conocer y practicar nuestros deberes hemos de acudir á Dios, rogándole que ilumine nuestro espíritu, que dirija nuestra voluntad, que sostenga y corone nuestros esfuerzos.

Mas si la educación moral debe fundarse en la educación religiosa, y no es fácil separar una de otra, no por eso dejan de ser

distintas, como son diferentes los sentimientos á que se refieren. La religión, como dice Willm, es la sanción necesaria de la moral y el origen de preciosas virtudes que dependen de ella. Una piedad sin moralidad es un sentido estéril, una flor sin fruto, y una moral que no se apoyase en la religión carecería de su más segura garantía. Pero la piedad y la moralidad no dejan de ser producto del desarrollo de dos disposiciones distintas, aunque fundadas en un mismo principio de conciencia, y á pesar de tener un principio y una tendencia común, el sentimiento religioso y el sentimiento moral, necesita cada uno de ellos una educación particular.

Señalada la diferencia entre la educación religiosa y la moral, estudiaremos ahora esta última, dando primero á conocer en qué consiste ó cuál es su objeto.

La educación moral en las escuelas primarias suele confundirse con la enseñanza de ciertos preceptos y con la disciplina, que en realidad no es más que un medio de educación moral. Las lecciones de moral explicadas en las secciones superiores, se dirigen más bien al entendimiento que al corazón, se encaminan á buscar el principio y seguir ingeniosas deducciones de la moral, no á practicarla. Esto depende de que no se hace la debida distinción entre la cultura de las facultades del alma y la instrucción. Atendiendo á la diferencia que hemos establecido entre la educación y la instrucción, se conoce desde luego que la enseñanza de la moral no responde al fin que debe proponerse el maestro. Los preceptos morales, abandonados á la inteligencia, son infructuosos para dirigir la conducta del hombre; cuando más, tendrán una importancia científica: es menester que penetren hasta el corazón, y que al estudiarlos, adquiramos un convencimiento profundo de la obligación de practicarlos y las disposiciones necesarias para su observancia. Para adoptar y practicar libremente un deber, es condición indispensable desarrollar la conciencia moral hasta el punto de hacerlo aparecer como necesario, que su práctica vaya acompañada de una satisfacción íntima y profunda, y su transgresión, de sensibles remordimientos. No basta, pues, la enseñanza de los deberes en las escuelas, sino que al mismo tiempo que se inculcan á los niños, debe dárseles disposición para observarlos religiosamente por medio de la cultura de las facultades morales, desde el primer momento que se encomiendan al cuidado y vigilancia del profesor.

Parecerá extraño que cuando no ha llegado todavía el niño á la edad de la razón se trate de la educación moral, puesto que antes de aquella época no pueden decirse buenas ni malas sus acciones. Esta extrañeza, sin embargo, tiene su origen en la rutina y en la ignorancia de lo que se entiende por educación y del desarrollo de las facultades morales. Las acciones del niño, antes que el juicio y el raciocinio tengan bastante fuerza y vigor para distinguir el bien del mal, lo justo de lo injusto, no son realmente imputables; pero encierran ya las semillas del bien y del mal, y es de mucha trascendencia vigilar y dirigir desde su

origen el germen de la virtud. Los instintos, las inclinaciones, los primeros sentimientos morales del niño, antes que las acciones de éste sean imputables, causan impresiones profundas, echan raíces casi indestructibles, y determinando la voluntad dan lugar, tanto á las buenas como á las malas pasiones, de que proviene la felicidad ó infelicidad del individuo. ¿De qué servirá que más tarde, en la escuela, en los institutos ó en la educación doméstica aprenda el niño la moral, ratiocine sobre el principio en que se funda y las consecuencias que de él se derivan, llegue á ser un eminente moralista, si no ha hecho más que aprender la ciencia, sin que las verdades y los preceptos que encierra penetren en el corazón, porque se oponen á su paso las pasiones desenvueltas en la infancia? ¿De qué sirve conocer los deberes morales y la obligación de practicarlos, cuando falta el hábito de conformarse en un todo á lo que prescriben, cumpliéndolo únicamente por obedecer la voz de la conciencia?

La cultura del corazón debe seguir los mismos pasos que la de la inteligencia. Las facultades morales, como las del entendimiento, son inherentes á la naturaleza humana, y deben cultivarse y dirigirse desde los primeros momentos de la existencia del hombre, siguiendo una marcha análoga en el desarrollo de unas y otras. Así como las del entendimiento se desenvuelven progresivamente por medio de ejercicios apropiados al grado de fuerza y vigor de cada una de las distintas edades del niño, del mismo modo las morales, lentas en desenvolverse, pueden y deben ejercitarse á medida que se manifiestan, hasta elevarlas al más completo desarrollo posible. En esto consiste la educación moral. Desde el primer instante en que el maestro admite bajo su cuidado á los discípulos, debe vigilar las pasiones nacientes del niño, dirigir las, prevenir los abusos, reprimir sus extravíos, excitar los nobles instintos del alma, fomentar los buenos sentimientos, presentar el vicio en toda su fealdad y repugnancia, descorrer el velo bajo el que suele ocultarse la corrupción, preservar la angelical inocencia y candor de la primera edad; en fin, desarrollar la conciencia moral, restableciéndola en toda su pureza y claridad primitivas, inspirando al hombre sentimientos, pensamientos y acciones dignas de su origen y destino.

§ II.

Facultades morales.

Hemos dicho antes que la inteligencia, aunque simple en sí misma, ejerce su acción bajo variadas formas y comprende facultades subalternas. La voluntad, una é indivisible, es propiamente la única facultad moral, porque las acciones independientes de ella no son imputables, ni de consiguiente morales: sin libertad de acción no hay moralidad. Pero dotado el hombre de una facultad tan poderosa como la libertad de obrar,

necesitaba reglas que ordenasen su acción, y á este fin le fué concedida la conciencia, que le ilustra sobre sus deberes, y que podemos considerar sin inconveniente alguno para nuestro objeto, como una facultad moral. De la misma manera, los movimientos, las emociones y pasiones del alma, á que se llama sentimientos morales, pueden considerarse también como facultades, pues que ejercen un influjo notable en nuestra conducta, aun mucho antes que distinga la razón el bien y el mal. Los instintos y las inclinaciones del hombre, si bien no son más que principios subalternos de acción y no deben considerarse como facultades morales, pues que la moral no se propone ni puede proponerse dirigir otras acciones que las libres, son los primeros gérmenes de la voluntad, y en este concepto merecen nuestra atención cuando se trata del modo de educar á los niños.

Impulsar la voluntad hacia el bien con fuerza y perseverancia, á pesar de todos los obstáculos y todos los sacrificios, es el objeto que debe proponerse el maestro; y para esto necesita conocer los instintos y las inclinaciones que de ellas dependen, los sentimientos morales y la conciencia, así como las leyes de su desarrollo, para darles la conveniente dirección.

Aunque algunos no quieren reconocer instintos en el hombre, es lo cierto que desde el momento que ve la luz del mundo, respira, toma el pecho de la madre, en fin, obra por un impulso natural y ciego, sin deliberación, y aun sin tener idea alguna de lo que hace, que es lo que constituye el instinto. El niño que acaba de nacer busca lo que puede contentar sus necesidades y evita lo que le causa dolor y desagrado: llora y ríe, según que siente bien ó malestar. Más tarde, á los actos espontáneos agrega lo que ve ejecutar á las personas que le rodean; oye una pieza de música ó el sencillo canto de la madre, y la sensación agradable que experimenta le induce á imitarlo con sus alegres gritos; ve bailar, y ensaya sus fuerzas, agita sus pies cuando apenas pueden sostenerlo, y representa la imagen imperfecta de lo que ha visto; oye hablar, y comienza á producir sonidos, hasta que, sílaba por sílaba, aprende á repetir las palabras, y este instinto de imitación le lleva muy pronto á amar lo que los demás aman, á ocultar la verdad, porque los demás la ocultan, y á arrojar el libro de las manos por imitar la pereza de sus compañeros.

De estos impulsos naturales en el niño nacen luego las inclinaciones, difíciles de corregir, una vez adquiridas, porque nos arrastran á pesar nuestro, contra nuestros propios deseos. Por eso, tanto el instinto como las inclinaciones á que da origen, son de una influencia inmensa en la educación de la niñez, especialmente antes de la edad de la razón y de la conciencia moral.

Las emociones particulares del alma, á que llamamos sentimientos morales, tienen su origen en un ejercicio esencial de las facultades de la misma alma, son comunes á todos los hombres, y suponen algunas ideas. Manifiéstanse desde la mas

tierna infancia, antes de que sea capaz el hombre de distinguir el bien y el mal, y desde entonces deben vigilarse y dirigirse. Antes del desenvolvimiento de la razón juzgan los niños de sus acciones y de las de los otros por el placer ó dolor que resulta de ellas, y de allí pasan fácilmente á distinguir el bien y el mal, á amar lo uno y tener aversión á lo otro. Cuando se practica una acción virtuosa, y el niño sabe apreciarla, ya por sus propias fuerzas, ya por las explicaciones de otra persona, experimenta un sentimiento de placer, de admiración y de amor, que le impele á imitarla; por el contrario, si la acción es mala, se llena de pena, de disgusto y de aversión. Cuando á un niño se le priva de un juguete, de un objeto cualquiera, por otra persona que se apodera de él, siente aquel niño un mal, que resulta de estar privado del objeto que le servía para su recreo, para el estudio ó para otro fin distinto. Pero al mismo tiempo que el niño experimenta este mal ó incomodidad, siente también algo más, siente el disgusto ó el desagrado producido por la injusticia. Escúchense, si no, sus quejas, y no solamente se le oirá dolerse del bien que se le ha privado arrebatándole el objeto de que estaba en posesión, sino también de la injusticia de la acción. La mentira empleada por un niño ó por alguno de sus compañeros para excusarse de una falta, ó por cualquiera otro fin, produce igual desagrado ó disgusto en el mismo niño que falta á la verdad, y en los otros que le escuchan, y si no la experimentan en el momento por falta de ideas suficientes, pues hemos dicho que los sentimientos morales suponen algunas ideas, una ligera explicación del maestro será bastante para hacerle experimentar é inspirarle aversión á la mentira.

Excitando y dirigiendo estos sentimientos se hacen llegar hasta el corazón del niño los primeros principios morales, y se establece la base de la conciencia moral, al mismo tiempo que se le da un poder de mucha influencia para ayudar á nuestra naturaleza á luchar contra las malas pasiones y los deseos injustos que puedan asaltarla en el curso de la vida.

Llega una época en que la inteligencia del niño se ha desenvuelto, en que se distingue el bien del mal, la virtud del vicio, en que todo anuncia la edad de la razón. Desde entonces distinguimos lo que es moralmente bueno de lo que es moralmente malo, por medio de la conciencia, voz sobrenatural que existe en el interior de todos los hombres, y les advierte constantemente la necesidad del cumplimiento de sus deberes. Desde entonces juzgamos de nuestras propias acciones y de las de nuestros semejantes; bajo el punto de vista del bien y mal moral, juzgamos las unas dignas de recompensa, y las otras dignas de castigo. Así la conciencia moral, ilustrada por la razón y por las verdades reveladas, es el fundamento de la moral, y debe ser también la norma de nuestras acciones.

El desarrollo de la conciencia moral es uno de los principales deberes, el principal de todos los del maestro. Como disposición natural, es ésta la misma en todos los hombres; pero se manifiesta muy distinta y variada en su desarrollo. Cuando se

abandona á sí misma tarda en desenvolverse, y sigue la dirección que le imprimen las circunstancias de que se halla rodeada. Por medio de la educación debe apresurarse y dirigirse su cultura, á fin de que el deber se imponga á su voluntad de una manera imperiosa, y de que al mismo tiempo que se le enseñe á conocer el bien, se le den fuerzas y energía para resistir el impulso de las pasiones. Así es como se fortalece la voluntad y se la dispone para acomodarse en un todo á las leyes divinas y humanas.

§ III.

Cultura del sentimiento moral.

Sin pretensiones, ni por mucho, de exponer los principios y deberes morales que los profesores están obligados á estudiar muy especialmente, porque es uno de los ramos del programa de sus estudios, y el que ocupa el primer lugar, hemos indicado cuál es el fin á que debe encaminarse la educación moral, y cuáles las facultades morales. Ahora nos toca manifestar el modo de desarrollar estas facultades en las escuelas, dando principio por el sentimiento moral, que es el que principalmente domina en la determinación de nuestra voluntad durante la niñez.

El amor es el primer sentimiento que parece desarrollarse en el hombre desde los primeros momentos de su existencia, como un medio que se le ha concedido para cuidar de su propia conservación. Reconcentrado primero en sí mismo, se extiende luego dentro del círculo de la familia á las personas que cuidan al niño, y á cuanto se presenta á su vista con caracteres agradables y le causa placer. Más tarde traspasa estos límites y se dirige á distintas personas y diversas cosas: sus compañeros y sus condiscipulos son objeto primero de esta misma afección, y por último, todos los hombres y todas las cosas dignas de merecerla, cuando este sentimiento ha sido bien dirigido, librándolo de las sugerencias del interés y del egoísmo.

Las primeras impresiones que recibe el niño al venir al mundo son de placer ó dolor: luego, después de su nacimiento, tal vez en el mismo día que abre sus ojos, experimenta placer cuando se le pasea tendido en los brazos de la nodriza ú otra persona cualquiera, y siente la penosa impresión del frío cuando se le lava y se le cambia de vestido. Sin reconocer la causa de estas sensaciones puramente físicas, se inclina á la una y tiene aversión á la otra, y á medida que se desarrolla su naciente inteligencia distingue las personas ó las cosas que le causan placer ó le hacen sufrir, y son objeto de su amor ó de su odio. Así, el amor, primero egoísta, pero necesario hasta con este carácter para la conservación del individuo, se extiende después gradualmente á la madre, á las personas que le cuidan, á toda la

familia, á sus compañeros y amigos, á la patria y á toda la humanidad.

Mas para que este sentimiento, que es el primero y hasta cierto punto el origen de los demás, no se pervierta, y con él los que se derivan de su desenvolvimiento, es menester que sea bien dirigido por medio de la educación. Como hemos visto, proviene del placer y el dolor que experimenta el niño, ó cuando menos, estas sensaciones tienen una gran parte en su desarrollo. Por eso es menester cuidar desde muy pronto y sin interrupción alguna de hacerle ver en qué consiste el verdadero placer y el dolor real. Su escasa y limitada capacidad intelectual por una parte, y la impaciencia, las ilusiones de los sentidos y los errores comunes y vulgares por otra, son causa de que se deje seducir por las apariencias y tome por placeres ó dolores verdaderos los que son ficticios. Cuando por medio de la educación no se le ha dispuesto á reprimir las inclinaciones suscitadas por los falsos placeres, el amor de sí mismo, justo y necesario para la satisfacción de las necesidades naturales y la conservación de la vida, se convierte en un egoísmo desenfrenado mucho antes de que sepa articular ninguna palabra, es decir, en la edad en que, según la opinión de la generalidad, no es susceptible de sujetar á reglas su conducta.

La satisfacción de falsos placeres da lugar al deseo de dominar, al orgullo, á la vanidad, á la envidia. Desde muy pronto piden y luego exigen los objetos que les causan impresiones agradables; gozan cuando se les proporcionan, y se irritan cuando no se les obedece. Considerando que se les deben como un tributo las atenciones benévolas que les prestan la madre y otras personas, se creen más que todos y se dan cierto aire de superioridad, que no es más que el orgullo; se estiman en más que á los otros, que tienen por inferiores suyos, y se irritan de las caricias dispensadas á su mismo hermano, de que proviene la envidia; quieren distinguirse, que los mimen y observen, que es el principio de la vanidad. Defectos igualmente perjudiciales al niño, aunque de distinto orden, se desenvuelven cuando ni se les hacen ver los requisitos de los verdaderos placeres y dolores, ni se les atiende de la manera necesaria. La falta de satisfacción de las necesidades naturales les causa dolor y disgusto, y en vez del amor que debiera excitar la satisfacción de una necesidad, se desenvuelve la aversión y el odio á la persona ó personas que no responden á sus justas reclamaciones, desconfían de la asistencia de los demás y no tienen fe en sus propias fuerzas, de que proviene la timidez y el abatimiento. Rebajándose á sus propios ojos, temen ponerse en presencia de personas de mayor edad que la suya, y no es extraño que, como queriendo tomar satisfacción de la severidad con que se les ha tratado, se hagan crueles y vengativos para con sus inferiores y con sus iguales, y aun con las demás personas hasta quienes puedan alcanzar los medios de hacer sentir sus malas inclinaciones.

Antes de que el niño asista á la escuela, ha hecho progresos en bien ó en mal este sentimiento, que es más fácil de precaver

que de corregir. Afortunadamente, cuando los maestros se encargan de la educación, acaban de salir sus discípulos de manos de la naturaleza, y no ha pasado tiempo bastante para arraigarse los malos hábitos. Cuando la educación del niño ha sido bien dirigida, no hay más que continuar la misma dirección; cuando por un amor mal entendido de los padres ó por una culpable indiferencia se ha viciado este primer sentimiento, es mayor el trabajo, porque debe empezarse por destruir la mala semilla sembrada en el corazón, para sustituirla de una manera provechosa; pero con paciencia y perseverancia se logra el objeto.

El niño cuyo exterior dulce y modesto, cuya amabilidad con sus condiscípulos es el indicio de su buen carácter, ó de que en la casa paterna no se han presentado á su vista más que buenas lecciones y ejemplos, se dirige con la mayor facilidad en la escuela. Si se le manda, obedece con puntualidad y con gusto; si se le habla de amor, ama; si de la desgracia, se enternece; si del dolor de otra persona, se conmueve y da rienda suelta á sus lágrimas. Para con este niño todo el trabajo del maestro está reducido á ilustrarle en los casos necesarios sobre las verdaderas necesidades y las necesidades ficticias, á fin de que no se deje seducir por las impresiones de los sentidos ni por las preocupaciones y errores vulgares. Así como la ternura y el cariño de los padres le inclinan irresistiblemente á amarlos y la superioridad física y moral á respetarlos, del mismo modo el buen trato del maestro, los cuidados con que procura instruirle y allanar las dificultades del estudio y el esmero con que procura precaverle de todas las incomodidades, producirán un efecto análogo en el discípulo, fortaleciendo el sentimiento de amor á sí mismo y el amor á los demás.

Cuando los niños manifiestan por sus ademanes, sus palabras y conducta que este primer sentimiento ha degenerado, lo primero es combatir las disposiciones viciosas por que haya sido reemplazado. Mas no se crea que el medio de conseguirlo sea el rigor; pues aunque en ciertas ocasiones son provechosas y aun indispensables las medidas de rigor, en la generalidad de los casos no lograrían más que agravar el mal en vez de remediarlo. Hay niños orgullosos y petulantes á quienes la bondad y la indulgencia los hace más insolentes y orgullosos, fomentando sus malas disposiciones, mientras que otros, en quienes dominan los mismos sentimientos, se irritan y exasperan cuando se les trata con alguna severidad, y ceden, y se acomodan á cuanto de ellos se exige tratándolos con amistosa familiaridad: á los unos los contiene el temor, á los otros los exaspera y embrutece. Entre los niños abatidos y humillados por la situación pobre y dependiente de su familia, ó por el mal trato y la indiferencia de ésta, los hay también que deben reanimarse por medios muy distintos. La afabilidad con todos para inspirarles confianza en sí mismos y en los demás, realzándolos á su propia vista, debe de ser el primer cuidado; pero meditando mucho las palabras que se emplean con este fin. Las advertencias y observaciones amistosas no bastan á veces

á algunos para animarlos y hacerlos salir de su habitual apatía; necesitan una excitación más fuerte para sacarles de la postración á que los han reducido las circunstancias de que están rodeados. A otros, por el contrario, la menor palabra que pueda indicar severidad los hiere vivamente, los desanima y aumenta su abatimiento; porque, con la costumbre de ser tratados con dureza é indiferencia, son muy propensos á dar un sentido desfavorable para ellos á las palabras y acciones de los demás, y creen fácilmente que no tienen más objeto que despreciarlos.

Por este orden pudiéramos hacer notar otras varias diferencias en las disposiciones características de los niños, deduciendo de ellas la conducta que debe observarse en la educación de cada uno; mas el profesor que ama y estudia á sus discípulos las distingue fácilmente, y basta llamar su atención sobre este punto al tratar del sentimiento que primero se manifiesta, y al cual deberán aplicarse en primer lugar los cuidados de que hemos hablado, para cumplir con exactitud los deberes que le impone su destino. Convencido de que el amor es un sentimiento de tanta importancia para la conducta moral, y tiene tan grande influencia en el desarrollo de los demás sentimientos que sirven de apoyo y sostén á la conciencia moral, no omitirá medio para cultivarlo en sus discípulos, excitándolo á veces, conteniéndolo y dándole la dirección conveniente en caso necesario.

Atendiendo á la cultura del amor de sí mismo, es preciso cuidar también de que este amor se extienda á los demás hombres, á todo el género humano, bajo cuyo aspecto este amor se llama sentimiento de sociabilidad, y supone la benevolencia, la beneficencia y la caridad.

A pesar de las disertaciones de algunos filósofos del siglo XIII, y de Rousseau particularmente, acerca del estado natural, no puede ponerse en duda que el hombre es un sér sociable. Sus necesidades y facultades demuestran hasta la evidencia que no puede vivir sino asociado á sus semejantes. ¿Qué sería del germen precioso de las facultades de la inteligencia y del corazón con la cultura encomendada á las únicas fuerzas del mismo individuo en cuya alma se hubiese implantado, y, sobre todo, qué sería el niño desnudo y abandonado desde el momento que viniese al mundo? Fuera de esto, la experiencia nos hace ver que hay en nosotros una inclinación natural á buscar la compañía de otras personas, y, en su falta, la de los animales; inclinación que se manifiesta muy pronto en la vida y dura toda ella.

Este sentimiento, cuyo desarrollo empieza en el seno de la familia, se extiende en la escuela por las relaciones mutuas que se establecen entre los niños durante las lecciones, y más aún durante las horas de recreo. La escuela es á la vez una familia más dilatada, y un mundo en pequeño donde se hace el aprendizaje de la vida. La relación de la escuela con la familia y con la sociedad establece un tránsito natural y fácil del trato do-

méstico al trato de los hombres. En la escuela se ensayan mutuamente los niños en las relaciones sociales, porque, aunque en pequeña escala, reinan allí las mismas prácticas y costumbres que en la vida y se agitan las mismas pasiones. El ejemplo y las lecciones del maestro son medios directos de que debe valerse, sin perdonar ninguno de los indirectos, que ocurren con frecuencia, para excitar y sostener la unión y concordia entre sus discípulos, fomentando la dulzura y franqueza en el trato, la afabilidad y la complacencia en todas sus relaciones. Sujetos á una disciplina común, á unos mismos estudios y á los mismos recreos ó diversiones, además de la inclinación natural en todos á amarse mutuamente, se hallan en circunstancias muy ventajosas para formar entre sí la unión más cordial y la amistad más sincera.

Las lecciones del maestro contribuirán mucho á producir este resultado, grabando en el corazón de los niños el precepto de amar al prójimo como á sí mismo; pero nada produce tanto efecto como las reflexiones á que dan lugar, tanto los ejemplos como las faltas de armonía entre los mismos niños, si el maestro sabe sacar partido de las circunstancias favorables.

Ni la edad, ni el saber, ni la posición social de la familia de los alumnos, debe dar motivo á establecer diferencias entre ellos, ni á inquietarse ni á molestarlos unos á otros. El abuso de la fuerza física y de la capacidad intelectual debe pintarse á los niños como una ruindad y una cobardía miserable; el que maltrata á un compañero de menos edad ó más débil, al que sabe menos y es de corta capacidad, debe sentir toda la indignación del profesor, y lo mismo debe suceder á los que se burlan del que padece algún defecto físico ó intelectual, á los que ponen en ridículo á alguno de sus compañeros, haciéndole servir de juguete ó pasatiempo de los demás. Hay generalmente en todas las escuelas algunos niños que ejercen gran ascendiente sobre los otros, y abusando de él cometen estas faltas, tanto más perjudiciales, cuanto que su mismo ascendiente da más autoridad á su mal ejemplo. Si el maestro no pone pronto remedio, esta disposición se propaga rápidamente como un contagio, porque la aquiescencia de los mismos que son objeto de las burlas y malos tratamientos, por no exponerse á que se aumenten, alienta á los demás á imitarlos. Afortunadamente hay en manos del maestro un medio muy poderoso, no sólo para destruir esta propensión á la burla y el escarnio, sino para hacerla servir al fin contrario. La superioridad de unos sobre otros está fundada siempre en alguna circunstancia, ya de saber, ya de firmeza de carácter, etc., y esta circunstancia puede servir muchísimo para ocupar á los que estén adornados de ella, bien en la enseñanza, bien en la conservación del orden, según el régimen adoptado. Por regla general puede decirse, fundándonos en la experiencia, que los niños más traviosos son los que se portan mejor y dan más buen ejemplo en las escuelas cuando se les confía alguna autoridad. Así se ve que, hasta de los niños al parecer más rebeldes, de los más propensos á turbar la buena armonía

y amistad que debe reinar entre todos, puede el maestro sacar gran partido para establecer el orden y promover la benevolencia.

Para corregir las faltas debe el maestro saberlas, descubriéndolas por sí mismo ó por medio de los ayudantes, inspectores ó instructores; pero de ningún modo dando lugar á las delaciones recíprocas, origen perenne de odios ó desconfianzas. Un niño á quien se maltrata por cualquiera otro, tiene derecho de quejarse contra él, y el maestro el deber de oír esta queja justa y prestar su apoyo al molestado, castigando al culpable para que no se repita la misma falta. Por lo demás, debe cerrar sus oídos á los denunciadores de faltas ajenas, manifestándoles su desagrado, y aun imponiéndoles otros castigos en ciertos casos. El que se habitúa á la delación pierde la confianza de sus compañeros, que le designan con mil apodos, y le llaman *espiz*, no siendo raro que por venganza inventen acusaciones faldas contra él para verle castigar, y acostumbrado siendo niños la mentira, está dispuesto á habituarse á la difamación y á la calumnia cuando llegue á ser hombre. Cuando interrogando á los vigilantes, que tienen la obligación de verlo todo para no causar ningún resentimiento con sus denuncias, porque es su deber, no pueda descubrirse el autor de una falta, se llama al mismo ó á los mismos á quienes se considera culpables, y ellos la descubrirán si están habituados á respetar la verdad. No siendo así, es mil veces preferible ignorar lo que se desea descubrir, que apelar á las denuncias clandestinas, que llevan siempre el sello del espionaje. Sólo en casos muy especiales, y cuando se tratase de una ofensa grave á la moral, podría considerarse autorizado el maestro para valerse de estos medios, tan contrarios á la amistad y sincera franqueza de los discípulos.

Promoviendo cuanto pueda contribuir al buen trato entre los niños, y evitando lo que pudiera turbarlo, se les dispone para auxiliarse mutuamente y ejercer varios actos de beneficencia y de caridad. Se auxilian en los trabajos de clase, en las lecciones, en el estudio, y lo mismo en los juegos y recreos en que se entretienen; se satisfacen mutuamente las necesidades que son capaces de conocer, y esto prueba ya que satisfarán también cualquiera otra que conociesen. La exquisita sensibilidad de que están dotados les hace accesibles á la conmiseración, y les dispone á aliviar al que sufre. A la vista de la miseria del pobre se conmueven, y á pesar de que son poco generosos, hasta que han experimentado la reciprocidad de los beneficios, se desprenden del pedazo de pan de que se estaban alimentando, aunque no hayan satisfecho su apetito, y aun de los escasos recursos que hayan logrado reunir para comprar un juguete que desearian poseer con afán. En aquel momento, enternecido su corazón, no ve más que el sufrimiento, ni piensa más que en aliviarlo, y á poco que se fomenta esta disposición, se priva el niño de lo que más estima para socorrer al que padece. Procure el maestro que vea y comprenda el niño las necesidades que no puede apreciar, porque no ha pasado por ellas,

y por un impulso de su corazón, y por el placer que produce el socorrer al necesitado, se apresurará á satisfacerlas, y así adquirirá gradualmente el hábito de practicar acciones benéficas y caritativas.

Del amor á los iguales se pasa fácilmente al amor y respeto á los colocados en una posición superior, ya por la edad, ya por el saber, ya por la posición social, ó por otra causa cualquiera; y este amor y respeto es de una importancia inmensa, y debe arraigarse profundamente en el corazón de los niños. Exceptuando ciertas prácticas que debe el maestro recomendar, los medios de que puede disponer son las lecciones y ejemplos presentados con oportunidad, y los necesarios para conseguir el ascendiente de su autoridad en la educación y enseñanza.

El amor y respeto de los discípulos lo obtiene el maestro por su propia conducta. El alma de los niños es como un espejo limpio y puro, en el que se refleja fiel y exactamente cuanto se coloca delante. Presentese, pues, el maestro afable y bondadoso, y verá reflejarse la misma afabilidad y bondad; preséntese ceñudo é indiferente, y verá reproducida su propia imagen, rechazando del corazón de los niños los sentimientos de bondad y respeto.

Para trazar la conducta que con este objeto debe seguir el maestro, copiaremos lo que hemos dicho en otra parte (1) hablando de la disciplina en las escuelas. Decíamos así:

«Una vez determinado el plan que el maestro se propone seguir en el régimen y gobierno de la clase, su primordial y constante objeto ha de ser el hacerse digno de la estimación de los discípulos y ganarse su confianza. El que espera obtener tales resultados por medio de la autoridad que le da su destino, padece una fatal equivocación. La distancia que media siempre entre el que manda y el que obedece, aleja á los subordinados del que ejerce la autoridad, y les previene contra él cuando esta autoridad se impone por la fuerza y no por las circunstancias de que se halla adornada. La del maestro adquiere sus derechos al respeto y al afecto por la superioridad de la razón, por el carácter que le distingue, por los cuidados en favor de los niños, que es lo único que tiende á estrechar los lazos que á él le unen. Mas téngase entendido que las palabras y las demostraciones exteriores no satisfacen. Se juzga por los efectos, y son necesarios los hechos y los ejemplos. No basta hacer protestas de que se interesa y se ocupará el profesor en promover el bienestar y los progresos de sus discípulos; es menester que sin decirselo se convenzan ellos mismos por las obras.

«La confianza supone la estimación y el afecto, sentimientos que tienen en el corazón un asilo inaccesible á la fuerza y á la violencia. Puede obligarse al niño al silencio, á la exactitud, al estudio por medios distintos; sólo hay uno que le obligue á te-

(1) *Revista de Instrucción primaria*, tomo II, pág. 210.

ner confianza, y éste es la persuasión. De otra manera se logrará á lo sumo algunas manifestaciones exteriores, falsas y fingidas; pero así no se consigue sino acrecer el mal, añadiendo el disimulo á la indiferencia ó la aversión. A nadie, y menos al niño, puede mandarse y exigirse que ame. Cuando se quiere excitar este sentimiento hacia alguna persona, se pintan con agradables y risueños colores las circunstancias de que está adornada, se elogia su conducta; en una palabra, se trata de persuadir.

«Lo que sucede en la familia traza y determina la marcha que ha de seguirse en la escuela, que en gran parte no es más que una familia más dilatada. El amor filial, conforme á las doctrinas de Pestalozzi, y lo que nos dice la razón y la experiencia, tiene su origen en los beneficios y en el amor de la madre. Sus incesantes cuidados, su excesiva ternura, se abren paso insensiblemente en el corazón del niño, excitan fuertemente su confianza, y éste se la concede en un principio por instinto y más tarde por raciocinio y convencimiento de su obligación. El afecto y la estimación suponen, pues, reciprocidad, y esto es lo que nunca debe olvidar el maestro. Procure que la escuela se asemeje en cuanto puede ser á la familia; imite á los padres en lo posible, repitiendo sus cuidados, observando su misma conducta, y es seguro que nunca le negarán los niños su confianza.»

Excitado el amor y la benevolencia se habitúa el niño fácilmente á los modales atentos y corteses, ó á la urbanidad, que no es otra cosa que la expresión de estos mismos sentimientos. Cualquiera que sea la situación del niño puede respetar á sus superiores, ser bondadoso con sus iguales y condescendiente con sus inferiores, empleando siempre palabras afables y evitando las acciones y movimientos bruscos y violentos, que es en lo que consiste la verdadera urbanidad y cortesía. Las palabras estudiadas y los cumplimientos y demostraciones exteriores que no están de acuerdo con lo que se siente, lejos de ser un bien, causan al niño un grave daño, porque le habitúan á la ficción y á la hipocresía. Hay ciertas fórmulas admitidas en la sociedad de que no se puede prescindir sin pasar por la nota de grosero, y el maestro debe enseñarlas á los niños, especialmente cuando éstos no tienen modelos para imitar en el seno de las familias; suelen también algunos niños usar expresiones desagradables, estar en actitudes y hacer ademanes rudos y groseros que deben corregirse; pero cumpliendo con estas obligaciones, no debe olvidar nunca el profesor que lo esencial es que todas esas manifestaciones sean el signo verdadero de los sentimientos de bondad y benevolencia.

El porte de los niños y sus modales dicen mucho en favor ó en contra del maestro, tanto, que un niño que dé pruebas de atención y urbanidad, como que se manifieste adusto y descortés, la primera pregunta que ocurre se formula de esta manera: «¿Dónde se ha educado ese niño? ¿Cuál es su maestro?» Cuando al llegar á un pueblo un forastero le saludan los niños con

atención, responden cortésmente á sus preguntas y se apresuran á servirle y acompañarle, forma desde luego una opinión favorable del maestro; mas, por el contrario, deberá formarla muy desventajosa cuando groseros, brutales, adustos, huyen al aproximarse ó le rodean con insolente curiosidad, burlándose de su traje, de sus modales, etc. Estas circunstancias indican á los inspectores con exactitud las condiciones de la persona á quien está encargada la educación del pueblo que van á visitar.

En todos los tratados de pedagogía, hablando de la benevolencia de los niños, se señala como una de las causas que conducen insensiblemente á viciar este sentimiento, la dureza y la crueldad que suele usarse con los animales; y creemos necesario llamar también la atención de los maestros sobre este punto. Para precaver á los niños de semejante falta, que los dispone á tratar con dureza á sus semejantes, puede hacerse ver los servicios que los animales prestan al hombre y los beneficios que le dispensan, y que son obra del Criador de todas las cosas. Los cuidados del maestro pueden tener grande influencia para reprimir abusos que son tan comunes, y en prueba de ello citaremos lo que refiere un viajero que ha permanecido algún tiempo en Suiza. «A mi llegada á este país, dice, observé con admiración la dulzura de carácter de los animales en general: jamás se ve que un caballo haga un movimiento ofensivo: un día de feria puede pasarse por entre los caballos, sin más temor que si fuesen ovejas. Me sorprendía tanto más este fenómeno, cuanto que recordaba muy bien los saltos á derecha é izquierda, adelantante y atrás que nos vemos obligados á dar en nuestras ferias para librarnos de las coces ó de los mordiscos de los animales. Pregunté acerca de esto á un antiguo magistrado, de sentido recto y profundo, el cual me contestó:— «Los animales son buenos con nosotros, porque nosotros lo somos con ellos. Nunca veréis en este país golpear á un animal sin motivo justo.»—Satisfecho de esta respuesta quise saber más, y le pregunté de nuevo cómo había conseguido el Gobierno dar al pueblo un hábito tan eminentemente moral.—Esto depende de la educación popular, que en Suiza es obligatoria. Todos los niños, al mismo tiempo que aprenden á leer, escribir y contar, aprenden también que los animales son compañeros nuestros y que es malo maltratarlos. En nuestras escuelas, añadió, ocupa el primer lugar la cultura moral, que es su objeto; la intelectual no es más que el medio.»

El niño que ama á sus semejantes y aun á todos los seres criados, tiene en sí mismo una disposición á *no querer para otro lo que no quiera para sí*, lo cual no es más que el sentimiento de la justicia. Mas esta predisposición tarda en desarrollarse, porque todo sentimiento, como ya hemos manifestado, supone algunas ideas, y la de la justicia no la comprenden fácilmente los niños, hasta que la propia experiencia se la da á conocer, á menos que se anticipe á inculcarla en su ánimo la educación. Si á la falta de aptitud en el niño para apreciar la justicia se agrega su egoísmo natural, el dominio que ejercen sobre él

otras inclinaciones contrarias y los ejemplos que presencia, claro es que este sentimiento sin la educación debe desarrollarse tarde y con mucha lentitud.

El niño, desde la más tierna edad, suele pedir justicia cuando ha de resultar utilidad de ella; pero prueba es de que lo desconoce, ó cuando menos de que no le domina este sentimiento, el que no la quiere cuando ha de ser en daño suyo. Sólo empieza á conocer sus ventajas cuando otro ú otros niños de más poder le arrebatan por varias veces los juguetes ó los objetos de que estaba en posesión. Entonces empieza á vislumbrar que así como él siente y repele lo que le perjudica, del mismo modo obrarán los demás cuando él les ofenda, y la pena de haber sido despojado de lo que le pertenece, y el temor de serlo de nuevo, le hacen sentir el valor de la justicia, primero por su propio bien, y después por el de los demás.

Pero el sentimiento de la justicia no estriba en la propensión á dar á cada uno lo que es suyo por la utilidad que de ello nos resulta; su carácter esencial consiste en el placer ó disgusto interior que experimentamos con motivo de actos justos ó injustos, en los cuales no tenemos interés alguno. Privándonos de lo que no nos pertenece, aun cuando pudiera servirnos y nos fuese necesario, á pesar de esta privación y del disgusto que nos produce, experimentamos una satisfacción verdadera interior al obrar así; y por el contrario, conservando lo que no es nuestro, no nos libra de los remordimientos de nuestra conciencia el provecho que sacamos de ello. Este es el verdadero sentimiento de la justicia, que aunque su germen reside en nuestra alma, porque es enteramente conforme á su naturaleza, tarda en desarrollarse por sí mismo, y apenas empieza á manifestarse hasta la edad de la razón, cuando no se ha cuidado su cultura.

Los ejemplos palpables que ocurren todos los días en las escuelas y los que el maestro puede referir con oportunidad, son los medios de que debe valerse para excitar, desenvolver y fortificar este sentimiento. Cuando un niño se apodera de lo que pertenece á otro, es ocasión á propósito para hacerles sentir á entrambos la utilidad de la justicia y desarrollar en su alma las emociones más puras. Citando la falta, si ha sido pública, ó si no, presentando ejemplos de otras faltas escogidas con prudencia y que no toquen á los intereses de los discípulos, se logra cultivar en todos este sentimiento de una manera sumamente eficaz. Por este medio, con tal que el niño comprenda bien lo que es justo ó injusto, al cabo de algún tiempo no podrá menos de experimentar placer á la vista de una acción justa y de llenarse de pena y disgusto con el espectáculo de la iniquidad.

Dejando para cuando tratemos de los deberes y para otros capítulos el hablar de algunos de los sentimientos que principalmente conviene cultivar en los niños, terminaremos este párrafo con el sentimiento del pudor.

Aunque este sentimiento corresponde [más bien á la adolescencia que á la niñez, importa mucho vigilarlo desde muy pron-

to para precaver los vicios que de su falta de desarrollo pueden provenir. Niémeyer ha tratado este asunto con particular acierto, y creemos sumamente útil transcribir á los maestros sus ideas. A este fin copiamos de la traducción que hemos hecho del *Curso de pedagogía* de Rendu el párrafo que se refiere á tan interesante asunto, en el cual á la doctrina de Niémeyer añade el autor algunas reflexiones. Dice así:

«Muchas veces se entrega al maestro un niño lleno de candor y sencillez, y sale de la escuela perdido y lleno de vicios; por algunas escasas nociones de ciencia humana que habrá podido adquirir en los años de estudio, ha recibido un veneno funesto que consumirá su alma y su cuerpo. ¡Qué responsabilidad tan terrible no cargará sobre aquel á quien los padres han confiado sus hijos, si por su culpable indiferencia les ha dejado precipitarse en el fango del vicio!»

Todos los maestros necesitan tomar precauciones generales con este objeto en las escuelas comunes, y precauciones más especiales cuando están autorizados para recibir alumnos internos.

En los pueblos pequeños, donde no sea posible tener distinta escuela para los discípulos de diferente sexo, debiendo estar reunidos los niños y niñas de una misma sala, es preciso separarlos rigurosamente por medio de un tabique bastante elevado. Los lugares comunes para unos y otros han de estar colocados á una distancia conveniente. Tendrá cuidado el maestro que haya algún intervalo de tiempo entre la salida de los discípulos de uno y otro sexo, á fin de que no salgan confundidos unos y otros, y no tengan que juntarse necesariamente fuera; celará de que en las horas de recreo cada uno tome parte en los juegos de los otros; que algunos niños no permanezcan aislados ó separados de los demás; celará aún con más esmero á los que tengan disposición notable á la melancolía y á la taciturnidad; castigará severamente á los que se permitan conversaciones indecentes; tratará de descubrir los libros ó las estampas obscenas que pudieran introducirse en la escuela, las romperá al momento en presencia de todos, é impondrá un riguroso castigo al que las haya llevado; en fin, si el mismo niño vuelve á caer muchas veces y obstinadamente en faltas de este género, es menester que el interés de uno solo se posponga al interés de toda la escuela, y que no valga ninguna consideración personal cuando hay que cumplir un deber sagrado; entonces será preciso despedir al niño viciado, porque perdería á los otros por el contagio del vicio. Este será tal vez el único caso en que sea menester despedir á un niño de la escuela, pero entonces es indispensable hacerlo.

Quando los niños no se reúnan á la vista del maestro, sino mientras las horas de estudio y de recreo, su deber se limita con poca diferencia á impedir toda manifestación indecente en lo exterior; pero son bien distintas sus obligaciones cuando los niños están día y noche á su cuidado. En este caso, no sólo debe procurar que no se extienda el vicio entre ellos, sino que debe

trabajar con todas sus fuerzas en sanar al que se crea que ya está contagiado. La palidez del semblante y particularmente de los labios, un cambio pronto y frecuente de color, los ojos hundidos, cóncavos, sombríos, agitados; el relajamiento de los músculos del rostro, la turbación cuando se los mira, los granos de la cara, el mal olor del aliento, una extenuación, en fin, á cada esfuerzo, son los síntomas ordinarios de haber contraído este vicio; aunque estos mismos signos puedan resultar también alguna vez de un estado prolongado de flaqueza y de enfermedad. Pero cuando se nota además en los niños inquietud y mal humor casi constante, entorpecimiento progresivo de las facultades intelectuales, un exterior triste y ceñudo, notable inclinación á la soledad, aversión á las distracciones ruidosas, y posturas poco decentes, casi se puede estar seguro de que han contraído hábitos deplorables.

Desde entonces es preciso observarlos sin cesar, y hacerles ver por una vigilancia activa, que se les ha descubierto. Aun se les puede decir sencillamente y sin intimidarlos, que se ha notado su tendencia á hacerse desgraciados por nocivas pasiones; que es de más importancia de lo que puede imaginarse, y que se les quiere instruir acerca de esto. En la mayor parte de los casos, una confesión muda será su resultado, y la misma instrucción podrá dar sus frutos. Cuanto más tranquilamente se hable al niño y con más gravedad al mismo tiempo, se le encontrará más blando y más sincero. Comúnmente no será menester multiplicar las reprensiones; la falta, tanto depende de ignorancia y de debilidad de la naturaleza, como de mala voluntad. Pero una vez sabida y bien descubierta la falta, es preciso hacer ver cuánto más grave será en adelante; es preciso pintar con los más vivos colores los funestos efectos del vicio, y citar alguno de aquellos sorprendentes ejemplos de embrutecimiento moral y de muertes prematuras, que desgraciadamente son tan frecuentes; en fin, el desprecio á que se expone el culpable, el temor de que mil signos exteriores declaren su vicio secreto, no dejarán de producir en él saludable efecto. Al mismo tiempo se podrá obrar sobre la naturaleza física con un alimento parco, una cama dura, hora fija de levantarse, grandes paseos, buenos siempre además para los otros alumnos, y repetidos todos los días de vacación, sin temor de las fatigas corporales.

Añadamos á estos medios el más eficaz de todos para la educación moral, el único capaz, las más veces, de destruir un mal hábito inventerado ya, y es el pensar en Dios y en las penas que reserva al vicio, el mantener constantemente la idea de que nada se escapa á sus miradas, y que en el lugar más secreto y más obscuro, el culpable, aunque esté lejos de la presencia de los hombres, está siempre en presencia de Dios. No es posible lisonjearse de vencer sin el auxilio de la religión, el más poderoso de todos los hábitos.

§ IV.

Cultura de la conciencia moral.

Los sentimientos morales de que hemos hablado en el párrafo anterior, dan fuerzas y preparan al hombre para vencer las pasiones, ejecutar lo que se reconoce como bueno, y de consiguiente practicar la virtud; la satisfacción ó la pena que experimentamos de obrar en un sentido ó en el contrario, nos induce fuertemente á ejecutar lo que es bueno y evitar lo que es malo. Esto, sin embargo, no basta para la moralidad; es menester que estemos íntimamente persuadidos de que es para nosotros una obligación imprescindible el obrar bien, cuya persuasión sólo se adquiere con el desarrollo de la conciencia.

Aunque la conciencia moral sea innata en el hombre, no se desenvuelve sino gradualmente y según las circunstancias. Las costumbres de algunos países donde no han penetrado las luces del Evangelio nos ofrecen una prueba palpable y material de esta verdad. El precepto sublime de hacer bien por mal, lo mismo que algunos otros, pasan por un absurdo para un salvaje, que no lo considerará nunca como un deber necesario, al que no puede contravenirse sin experimentar remordimientos, hasta tanto que se haya ilustrado suficientemente su conciencia. El desarrollo, pues, de esta facultad moral es de los primeros y más importantes deberes de la educación.

Varios son los medios de que puede valerse el maestro desde que los niños entran en la escuela para ejercitar y dirigir esta facultad, y de entre ellos expondremos los que aconseja el barón De-Gerando, con cuya doctrina estamos muy conformes:

«La edad en que se presentan los niños en las escuelas es la más á propósito para dar principio á esta educación. Nunca trabajarán demasiado los maestros á fin de penetrar á sus discípulos del amor á la virtud y el horror al vicio y á fin de grabar en su corazón con caracteres indelebles la ley del deber. Las reglas abstractas de la moral, y el encomendar los preceptos á la memoria, no son suficientes para hacer comprender, amar y respetar la virtud; es menester que el niño sepa reconcentrarse en sí mismo para descubrir la ley del deber, impresa en el fondo de su alma. Conviene, pues, ayudarle á leer en este libro interior, preparándole con la calma del corazón á interrogar su conciencia, y darle asimismo nociones del bien y del mal por medio de ejemplos claros y sencillos, tomados de las acciones de que es testigo, y cuyos motivos y consecuencias pueda apreciar. Cuando vea que las acciones son buenas las aprobará, y al contrario cuando sean malas, elogiando ó censurando á sus autores. Convendrá también presentarle por ejemplos sus propias acciones, dándole tiempo para que pueda juzgarlas á sangre fría, y estimulándole á la sinceridad y á constituirse en su pro-

pio juez. Su misma inocencia le ayndará á ilustrarse, aplaudiéndose ó censurándose á sí mismo de haber obrado como lo ha hecho. Acaso sienta las faltas que ha cometido y no las confiese sin vergüenza; pero la alegría de haber obrado bien se irradiará en su frente y se manifestará sin reserva.

»A veces se logrará desarrollar en el niño los acentos de su conciencia por medio de explicaciones individuales, con tal que se consiga penetrar en su corazón, establecer con él un comercio íntimo, y por consiguiente ganar su confianza. La reunión de varios discípulos influye asimismo notablemente para que la imagen de una bella acción cause impresiones profundas por efecto de las simpatías, pues que la voz de la conciencia se deja oír tanto mejor cuanto que encuentra un eco unánime en todos los corazones. Los libros de lecturas escogidas que presenten cuadros y narraciones interesantes, despiertan también el sentimiento de los deberes, sobre todo cuando van acompañadas de sencillas reflexiones y prudentes consejos.

»En las escuelas primarias, de algún tiempo á esta parte, se ha establecido una especie de jurados compuestos de alumnos que fallan sobre las faltas de sus mismos compañeros: esta institución, empleada con tino y prudencia, proporciona un medio eficaz de hacer reflexionar á los niños acerca de la moralidad de las acciones, obligándoles á consultar el testimonio íntimo de la conciencia. Prueba es de que ésta les dicta las reglas del bien y del mal, cuando la examinan con sinceridad, el que los fallos son por lo común altamente equitativos.

»Por la misma razón produce excelentes frutos la costumbre más antigua y general de premiar la instrucción y buena conducta á juicio de los mismos alumnos; que de esta manera, no concretándose á apreciar una acción especial y determinada, sino la conducta seguida durante un año, se acostumbran los niños desde muy pronto á juzgar del mérito y el carácter moral de varias acciones, lo que es una gran ventaja, aunque los juicios no sean tan precisos y distintos como cuando versan acerca de una sola acción. Generalmente los maestros señalan á los niños sus defectos más bien que sus buenas cualidades, y prodigándoles censuras por las faltas, porque naturalmente llaman la atención, no siempre les conceden los elogios merecidos cuando obran bien, porque la satisfacción misma que produce este modo de obrar deja pasar inadvertidas las acciones, costumbre que es muy perjudicial á la educación. Los maestros deben hacer precisamente lo contrario, presentando á los niños imágenes del bien, y no de las faltas, porque cuando se presenta á su vista un cuadro fiel de la virtud, naturalmente les parece amable y la siguen sin violencia; mientras que cuando se familiarizan con el ejemplo de las faltas, llegan á persuadirse que son comunes y ordinarias, y pierde su fuerza el sentimiento de horror que inspira el vicio, á causa de excitarse con frecuencia.

»Si fuese posible desplegar á vista de los niños toda la belleza de la virtud, pintándola con sus más puros encantos, sus inocentes almas se identificarían con ella, saludarían su ima-

gen, é invocarian sus beneficios. Así se prevendría á los discípulos contra el mal, lo que vale mucho más que curar sus efectos, y se aficionarían al bien, porque les proporcionaría el cumplimiento de sus deseos y el verdadero destino que les señala la Providencia. El carácter esencial del deber consiste en ser una ley inmutable que obliga al hombre y que promulga su conciencia. El deber se presenta á nuestra alma con todo el imperio de la autoridad moral; nos hace respetar sus preceptos y nos impone necesaria obediencia. Es preciso que los niños reconozcan todo el poder de esta autoridad, guardándonos bien de sustituirla con la autoridad arbitraria de la violencia y de la fuerza. Es menester fomentar en el corazón de los niños la disposición saludable al respeto de la autoridad, fundándola en la convicción, sin mezcla alguna de temor ni servilismo.

»Es sumamente peligroso recomendar á los niños el cumplimiento de sus deberes, manifestándoles que así conviene á sus intereses, porque á más de que estos razonamientos son demasiado sutiles para ellos, se desnaturaliza la idea esencial del deber, que es independiente del interés particular y superior á todos los intereses. También es equivocado limitarse á presentar la ley del deber como basada bajo la sanción de las penas y recompensas, porque se desnaturaliza asimismo la idea esencial del bien y del mal, haciendo creer que una cosa es mala porque se castiga, y buena porque se premia; cuando, por el contrario, debe hacerse conocer que el mal merece por sí mismo el castigo, y el bien la recompensa: nada altera más la moralidad y el carácter en su principio que atribuir una intención venal al cumplimiento del deber.

»En vano sería querer ocultar que se ha debilitado generalmente el poder de la autoridad, y que los hábitos de obediencia y respeto se han relajado en la sociedad humana. La causa de esto, sin duda alguna, depende de la debilidad del sentimiento moral, de donde proceden las funestas consecuencias contra el buen orden y las costumbres públicas. Por una extraña confusión de ideas, se cree que la independencia de ideas consiste en emanciparse de la autoridad; que la libertad excluye el respeto, y que la obediencia es una esclavitud. Deber es de los maestros combatir en su origen estos errores que corrompen el carácter, turban las relaciones sociales y destruyen el orden público y la base de la propiedad común. Deben enseñar á los niños que no es posible la existencia de los derechos sino en virtud de la ley moral, y de consiguiente, que los derechos suponen los deberes; que la verdadera fuerza del hombre consiste en la fidelidad á su conciencia, su verdadera independencia en el triunfo sobre las pasiones, su verdadera grandeza en el privilegio de regirse por las leyes eternas de la moral, y que la esclavitud y la vergüenza se hallan en el crimen y en el vicio.

»El respeto á la autoridad legítima enaltece al hombre en lugar de humillarle, porque este sentimiento de moralidad constituye su dignidad verdadera. El respeto extiende la paz

en el corazón, reanima el alma, dispone á la seguridad y á la confianza, enseña la moderación y el comedimiento. Obedecer á la ley del deber, es dominarse á sí mismo; porque la obediencia tiene grandeza y tiene valor. Por sus errores en el modo de tratar á los niños contribuyen á veces los profesores á falsear sus ideas bajo este aspecto. Es sumamente delicado hacer buen uso de la autoridad, presentarla en la forma debida y emplear convenientemente los premios y castigos, porque todos estos medios pueden producir un efecto contrario del que se proponen, por falta de reflexión y discernimiento. El maestro que no tiene otra mira más que el orden de la escuela, su comodidad y provecho personal, y acaso la satisfacción de una vanidad pueril en ser obedecido, corrompe en los niños el mismo principio de obediencia. La autoridad de un hombre sobre otro hombre no es más que la expresión de la moral, verdadera delegación suya para guiar á los débiles y proporcionarles su bienestar; de consiguiente, la autoridad debe conservar el carácter que tiene en su origen para mostrarse apacible, simple, justa y consecuente como la misma moral. La autoridad egoísta, arbitraria, parcial y apasionada, renegando de su origen, se convierte en dominación brutal, y produce la irritación en vez del respeto. Bajo el dominio de una autoridad apasionada, interesada ó caprichosa, el alumno temerá sin duda; pero no teniendo conciencia del deber, se resigna, no obedece.

»El maestro no abusará de la autoridad entregada en sus manos como en depósito para el bien de sus discípulos, y no por interés propio del mismo, ni para desahogar su mal humor ó satisfacer su pereza. Sólo debe usarse con justa sobriedad en las circunstancias convenientes, y de modo que se justifique por el objeto que se propone. Para ser obedecido debe mandarse rara vez, pero entonces es menester tener firmeza y conservar intactas las prerrogativas de la autoridad, porque fundada sobre la moral, debe ser inviolable como su principio; debe evitarse toda dureza en las formas, todo rigor inútil; pero nunca debe romperse el freno de la disciplina. La dignidad del carácter del maestro, el respeto que se le tenga, fundado en la estimación de los discípulos, contribuirá poderosamente á la obediencia, pero es necesario cuidar de no buscar la estimación por medio de condescendencias injustas.

»En cuanto sea posible debe dirigirse á los niños más bien por la esperanza del premio que por temor del castigo; y debe evitarse prodigar ambos medios de disciplina, para no debilitar su eficacia ni viciar el carácter de los discípulos. Los premios y castigos deben conservar el carácter eminentemente moral de que está revestida la autoridad, y expresar un elogio ó una censura, haciendo comprender á los niños que la acción buena ó mala que han cometido es la causa del premio ó castigo. Por lo común el elogio y la censura por sí mismas bastarán para dirigir la disciplina; pero ya sean aplicadas por el profesor ó por discípulos ayudantes, es necesario que sean el eco fiel del testimonio interior que encuentra el discípulo en el fondo de su

conciencia. El elogio ó la censura del maestro tiene más peso por la superioridad que ejerce; el elogio ó censura de los discípulos ayudantes es más simpático por la igualdad de las condiciones: dados en público, hieren más vivamente la imaginación; en secreto, penetran por lo común hasta el fondo del corazón. Cuidese, sin embargo, de no promover y fomentar la vanidad de los niños con elogios desmedidos ni de familiarizarlos con la vergüenza por medio de reprensiones diarias.

»Si la debilidad humana necesita una indulgencia continua, debe tenerse mucha mayor consideración con la debilidad del niño, que se presenta en tan tierna edad en la escuela. Conviene establecer una distinción entre los efectos propios de la edad y de las circunstancias de los niños, y los que manifiestan disposiciones para continuar en lo sucesivo y en distintas circunstancias; deben excusarse fácilmente los que provienen de la in-experiencia, la ligereza y la disipación, y deben castigarse con severidad las faltas que anuncian doblez, cálculo é hipocresía. Distinguiendo las faltas que nacen de la ignorancia de las que son resultado de la reflexión, se proporcionará la duración de las penas á la obstinación de los defectos que deben combatirse, sin que se prolonguen nunca demasiado. Pueden dispensarse recompensas perpetuas, porque el mérito á que corresponden puede serlo también, pero debe cesar la pena desde el momento que el arrepentimiento es sincero, porque conviene que el niño que ha cometido una falta se rehabilite á sus propios ojos. Si el maestro debe manifestar su ternura hasta en el mismo momento en que se ve precisado á castigar, con doble motivo debe dar pruebas de júbilo al conceder el perdón. Estando expuestos los niños á caer fácilmente en la timidez y el desaliento, deberá evitarse el excesivo rigor; pero cuidando de no tocar al extremo opuesto, el de la indulgencia excesiva, que degeneraría en flojedad, desprestigiando la autoridad.

»Las lecciones de moral dirigidas á los niños deben conformarse en lo posible á su debilidad, revestidas de las formas más agradables y despojadas de la autoridad que podría atormentarlos. La moral debe presentarse al niño como una madre tierna que le abre sus brazos para protegerle, prodigándole la verdadera felicidad. Presentando la virtud tal como es, con fidelidad y sencillez, no puede menos de cautivar las almas puras é inocentes; porque está de acuerdo con los sentimientos más íntimos; porque prodiga beneficios incalculables, y porque proporciona la nobleza que eleva y la gracia que conmueve. Es necesario por tanto que el lenguaje del maestro sea digna expresión de la virtud, escogiéndolo los rasgos más propios para hacer resaltar su belleza y las imágenes que mejor la representan, evitando sin embargo que, al despojar la virtud de las formas demasiado rígidas, no se toque en el extremo opuesto de privarla de su dignidad natural; pues que debe excitar continuamente al recogimiento, elevar el alma é imponer el respeto.

»Para esto es necesario que el maestro esté penetrado de los sentimientos que trata de excitar, y debe felicitarse de cumplir

esta honrosa obligación. Debe hacer respetable y amable la virtud á los niños que le rodean, por su propio ejemplo, siempre igual, constante, sereno, benévolo, porque entonces encontrará fácilmente el camino del corazón de los niños y sabrá enseñar la moral mucho mejor que estudiando todos los libros.»

§ V.

De los deberes morales.

La disposición y capacidad para la práctica de la virtud, resultado de la cultura y del sentimiento y la conciencia moral, es insuficiente al hombre para su conducta. Necesita además que esta disposición se ejercite en determinados actos, y de consiguiente comprender cuáles son los deberes morales, á fin de cumplirlos exactamente.

La religión nos dice, de acuerdo con la razón, que el hombre está dotado de un alma inmortal; que puede discernir el bien y el mal; que debe practicar la virtud, y que siendo libre recibirá por sus acciones, acaso en este mundo, pero de seguro en el otro, el premio ó el castigo á que sea acreedor. De aquí se derivan todas las reglas de conducta; pero la mayoría de los hombres, y especialmente los niños, necesitan una explicación clara, sencilla en lo posible, para comprender lo que su inteligencia débil y limitada no puede descubrir por sí misma. Dotado el hombre de cuerpo y alma, tiene deberes relativos á cada una de las partes que constituyen su sér; rodeado de sus semejantes y en relación con ellos, tiene deberes para con los padres que le han dado la existencia, para con la familia que le cuida y le protege, para con todos sus semejantes, entre los cuales hay algunos que tienen con él iguales deberes y derechos, otros que le son superiores y le mandan, y los demás que son inferiores y le obedecen; y por último, donde quiera que se halle y cualquiera que sea su posición, estará siempre en presencia de Dios, á cuya divina voluntad debe la vida. Estos diferentes deberes, que dimanar de las diversas posiciones en que se halla el hombre en este mundo, son los que deben enseñarse al niño, fomentando al mismo tiempo los buenos impulsos del corazón, y fortaleciendo la conciencia é ilustrándola.

La enseñanza de estos deberes, en cuyos pormenores no entraremos, porque no es de nuestra incumbencia escribir un tratado de moral, es demasiado grave y trascendental para que se fie el maestro de sus propias fuerzas, exponiéndose á caer en algún error ú omitir alguna parte esencial. Tanto que tenga lugar en lecciones determinadas, como en explicaciones accidentales, según que otras enseñanzas proporcionen ocasiones oportunas, no debe separarse el maestro del texto aprobado al efecto. Sus explicaciones deberán encaminarse á aclarar lo que el libro contenga, y de ninguna manera á extender la enseñanza, porque, extralimitándose, podría incurrir en errores funestos. Sin

perjuicio de consultar para sus explicaciones algún tratado extenso con el requisito indispensable de ser de los aprobados por la autoridad competente, creemos que el libro de esta clase destinado para los niños es tanto mejor cuanto sean en menor número las páginas en que se expongan los deberes del hombre; y por tanto, aconsejaríamos á los maestros que, entre los libros que sea lícito elegir, se eligiese para texto el más corto, siendo iguales en cuanto á las demás circunstancias. Aunque la virtud sea conforme al orden, muchas veces nuestras malas inclinaciones se oponen á practicarla, y no conviene por tanto exigir mucho á los niños de una vez imponiéndoles deberes convencionales, obligándolos á hacer esfuerzos extraordinarios, antes de estar penetrados de los absolutos, y dispuestos á cumplirlos religiosamente. Conviene asimismo que no obligue el maestro á sus discípulos á hacer un estudio de memoria árido y desagradable, sino que con motivo de cada uno de los deberes, les refiera historietas y anécdotas morales que representen la virtud con rasgos risueños y agradables, que eleven el alma, pre-disponiéndola á imitarlos. Bastantes libros hay en nuestra lengua, donde podrán encontrar los maestros narraciones adecuadas para sus explicaciones; pero debemos advertir que se necesita mucho cuidado en la elección, y que deben desecharse muchas que se emplean con demasiada frecuencia, de carácter ideal y novelesco; porque el mundo real en que ha de vivir el niño se diferencia esencialmente del que pintan semejantes novelas. Asimismo aconsejamos á los maestros que eviten el error común de representar á los niños, como se hace comúnmente en estas anécdotas, la virtud premiada y el vicio castigado materialmente, con el pretexto de que lo comprendan mejor. Sin negar la conveniencia de hablar al discípulo en su propio lenguaje y de usar hasta procedimientos mecánicos para suplir su capacidad intelectual, pues que los hemos recomendado antes tratándose de la cultura de la inteligencia, no puede menos de reconocerse que tratándose de premios y castigos por buenas ó malas acciones, deben usarse con mucha parsimonia estos medios. Pueden emplearse alguna vez, pero repetidos con frecuencia son muy peligrosos. En primer lugar, los premios y castigos materiales tienen poco de cristiano y de moral, y además pueden contribuir mucho á fomentar el egoísmo que la moral debe debilitar.

Enseñados de este modo los deberes, tiene el niño conciencia de la obligación que le imponen y aptitud é inclinación á conformarse á la ley. Al maestro toca además vigilar su cumplimiento mientras los discípulos estén sujetos á su acción, y á este fin conviene seguir las reglas trazadas por De Gerando:

«Deben distinguirse, dice, los defectos de las faltas; los defectos son la disposición habitual á cometer muchas faltas; una falta puede cometerse sin que provenga de un defecto: no es posible evitar que cometan los niños muchas faltas; pero es fácil evitar que estas faltas degeneren en defectos: para aquéllas se necesita indulgencia, para éstos severidad.

»Para hacer á los niños virtuosos, es necesario practicar tres

cosas: preservarlos, corregirlos, instruirlos. Deben preservarse de los vicios de que todavía están libres, conservando su preciosa inocencia, que es el más bello privilegio de la niñez y el origen fecundo de ventajas cuya pérdida sería irreparable, y de cualidades que se desarrollarían por sí mismas. Para esto se necesita la vigilancia; poner en torno suyo barreras que los protejan; separar de ellos todo lo que pudiese alterar su ingenuidad y pureza, tanto por las seducciones como por los ejemplos. Afortunadamente para esto, la misma naturaleza proporciona la enseñanza, y no hay más que sostener su obra. Es necesario corregir, ó más bien curar; es decir, destruir los defectos que comenzaran á manifestarse. Para esto se requiere actividad y hacer aplicación del remedio oportuno á los defectos nacientes, que se fortalecerían con el hábito y se extenderían con el tiempo. Deben alejarse las ocasiones que los hubiesen producido, auxiliar al niño en los esfuerzos que hiciese para triunfar de ellos, haciéndole advertencias amistosas en un principio, después más serias, si las primeras fuesen infructuosas, y es seguro que se encontrará dócil á la voz del maestro, si sabe éste hacerse escuchar. Debe instruirse á los niños acerca de sus deberes, porque hay muchos de los cuales no tienen conocimiento, ó por lo menos no se han formado una idea exacta. No basta exponerles los preceptos, sino que es menester despertar la reflexión del discípulo, valiéndose de su experiencia para hacerle comprender la naturaleza y extensión de los deberes; enseñárselos haciéndoselos practicar; y familiarizándolos con este conocimiento, aprender también á amarlos. La moral en boca del maestro debe conservar la dignidad, la autoridad, la santidad, que son sus caracteres esenciales; pero debe también ser elocuente, persuasiva, y anunciarse al niño como una madre tierna é indulgente.

«El imperio del deber se extiende al corazón y á las acciones, y es esencial que se acostumbre el niño á reconocerlo y seguirlo en estas dos regiones: la obediencia puramente exterior no satisface la conciencia, porque no basta admirar interiormente el bien si no se tiene ánimo bastante para cumplirlo.»

Sentadas estas máximas, haremos aplicación de ellas á la enseñanza, ó más bien al cumplimiento de algunos deberes, escogiendo los que se practique más comúnmente en las escuelas, y sean más necesarios para su buen régimen y gobierno, con lo cual no nos separaremos del objeto que nos hemos propuesto; es decir, que nuestro trabajo tenga en todo un carácter esencialmente práctico. Los deberes de que vamos á hablar son la obediencia y la veracidad, porque ambos son tan importantes para la educación, como el estudio para los adelantamientos en la enseñanza. Acostumbrando á los niños á estos deberes con respecto al maestro y á sus mismos compañeros, se les habitúa á practicarlos con sus padres y las demás personas; y por eso, aunque nos refiramos precisamente al maestro, no debe descuidar éste el hacer uso de los mismos medios para que sus discípulos sean obedientes y sinceros con todos. No siendo así, hará

practicar estos deberes por su propia conveniencia, y esto sería contrario á lo manifestado anteriormente; bien que el niño que se habitúa á cumplir sus deberes para con un individuo, si los cumple con sinceridad, está dispuesto á cumplirlos con cualquiera otro, porque no obra por fines interesados ni injustos.

La obediencia puede ser exterior ó interior, ú obediencia aparente y obediencia voluntaria ó del corazón. La primera consiste en ejecutar lo que se manda y no hacer lo que se prohíbe, sin otro móvil que el de sustraerse á las reconvenciones ó al castigo impuesto al desobediente. La voluntaria, en ejecutar pronto y sin repugnancia, aunque cueste trabajo, lo que se manda, ó privarse con gusto de hacer lo que se prohíbe, aunque de su ejecución debiese resultar placer. La obediencia exterior es una obediencia servil: la interior, una virtud.

La obediencia exterior, fundada en el temor ó en la fuerza, no tiene mérito alguno considerada moralmente, pues que no es más que el arreglo de las palabras y las acciones en conformidad con lo que se manda, permaneciendo rebelde la voluntad. Tampoco basta esta obediencia para el buen orden y disciplina de las escuelas, porque en el momento que cesa el temor, en el momento que puede sustraerse el niño de la vista del maestro, no hay consideración alguna que le contenga, y se deja llevar desde luego de sus malas inclinaciones: suelta el libro de la mano, cediendo á su inclinación á la pereza; distrae á sus compañeros para satisfacer su propensión á jugar, interrumpe el silencio tan necesario en la clase para el estudio, y transforma el orden establecido, por más que tenga á la vista el reglamento de la escuela que dispone la conducta que deben observar todos los alumnos, y por más que recuerde las órdenes del maestro dirigidas al mismo objeto. A más de esto, el niño que obedece por cualquiera consideración que no sea el convencimiento de su deber, se hace el distraído cuando se le manda alguna cosa, aparenta no haber comprendido el mandato, y cuando lo ejecuta lo hace con lentitud, con el disgusto pintado en el rostro, como protestando contra lo mismo que está haciendo. Claro es, pues, que los maestros que se contentan con que sus discípulos les obedezcan por temor, no conseguirán nunca conservar la disciplina, y que cuando no fuese por habituarlos á cumplir con un deber moral, por su propia comodidad y por los progresos en la enseñanza debieran cuidar de inculcar á los niños la obediencia voluntaria.

Para habituar al niño á esta obediencia no debe mandársele ni prohibírsele sino lo que sea justo y razonable, ni multiplicar las órdenes y mandatos. Las disposiciones del maestro para la conservación del orden y los progresos de la enseñanza las comprenden los niños mucho mejor de lo que se cree, y convencidos de su utilidad las cumplen con gusto, porque hay en ellos una disposición natural al orden y desean adelantar en sus estudios, cuando el profesor sabe dirigirlos. Si hay disposiciones cuyo objeto ni está al alcance de los niños, ni es conveniente

explicarlo, acostumbrados á ver la conveniencia de las que pueden comprender, las acatan todas, persuadidos de que han de conducir á su propio bien, y se habitúan de esta manera á la obediencia, ciega en un principio y razonada después. La multitud de mandatos y prohibiciones embaraza á los niños y los aterra, porque unas órdenes les hacen olvidar las otras, y se desaniman creyéndose demasiado débiles para cumplirlas todas. Cuanto menos habituados estén á la obediencia debe exigírseles menos; se empieza por poco mandándoles lo que tengan menos repugnancia en cumplir, para obligarles más tarde á ejecutar gradualmente lo que antes repugnaban, y por último, á conformarse con gusto y buena voluntad al reglamento de la escuela y á todo lo que se prescriba. Cuando el maestro quiere hacer continuamente alarde de su autoridad, llegan á imaginarse los discípulos que se propone únicamente hacer sentir la superioridad que ejerce sobre ellos, cuya idea les disgusta y los inclina á la desobediencia. Conviene, por tanto, que antes de mandar alguna cosa se reflexione, siempre que haya tiempo para ello, sobre la utilidad y oportunidad de ella, y si los niños se hallan con fuerzas bastantes para su cumplimiento.

Persuadido el maestro de la justicia y conveniencia de una orden, debe formularla con claridad y precisión, y exigir puntualmente su observancia. Nunca debe permitirse á los niños que duden ó aparenten dudar de lo que se les manda por no haber comprendido los términos del mandato: cuando el maestro advierta que á pesar de la precisión y sencillez con que se expresa no le entienden, repetirá la orden con las aclaraciones necesarias hasta que no pueda alegarse ignorancia de ningún género, y habituará á los discípulos á que le propongan las dudas que se les ofrezcan acerca de su inteligencia. Una vez explicado el sentido, es menester que no se advierta indiferencia en la vigilancia de su cumplimiento, y mucho menos que la olvide el maestro; antes por el contrario, conviene recordarla cuando por distracción ó ligereza la descuidan los niños, reproduciéndola por medio de expresiones que indiquen que no es una nueva prescripción, sino el recuerdo de lo que ya se ha hecho antes: así se les quita el pretexto de decir que la habían olvidado, con el cual se excusan muchas veces de las faltas que cometen. Hay niños que se atreven á poner en duda la utilidad ó conveniencia de lo que se les manda ó prohíbe, y que quieren apreciar los motivos en que se funda. Esto proviene por lo común de la poca confianza que ha sabido inspirarles el maestro, y de la volubilidad que manifiesta disponiendo primero una cosa y luego la contraria, acaso sin dejar tiempo para ejecutar ni la una ni la otra. Cuando esta sea la causa, el remedio se halla en manos del profesor, porque depende de su propia conducta; y cuando provenga del carácter del niño ó de otro motivo cualquiera, creemos conveniente explicar alguna vez, si el asunto lo permite, la razón en que se fundan sus disposiciones y la utilidad que ha de seguirse de su cumplimiento, con tal de que no advierta el discípulo que esto se hace cediendo á sus

exigencias, porque entonces se rebajaría la autoridad del profesor, alentándose la desobediencia.

Observando las reglas expresadas se habitúa el niño al cumplimiento de este deber, si no ha sido descuidada su educación. Si por culpa de los padres ó de los maestros ha adquirido el vicio contrario, entonces se necesitan mayores esfuerzos, porque debe destruirse primero este vicio atacándolo en su origen, es decir, separando la causa de que procede.

La desobediencia puede ser meditada ó irreflexiva. Esta última no lleva en sí misma un carácter de malignidad, ni las faltas á que suele dar origen son de grande trascendencia. Proviene de la distracción, y se corrige fácilmente haciendo advertir al niño su ligereza é inspirándole un temor saludable, castigando las faltas que cometa, no tanto por su gravedad, cuanto para obligarle á enterarse de lo que está mandado y prohibido. La desobediencia meditada ó reflexiva, que consiste en ejecutar á sabiendas y con discernimiento lo que está prohibido, ó en dejar de cumplir lo que está mandado, es culpable en sí misma, y la que propiamente se llama desobediencia. Rara vez se manifiesta de una manera formal y terminante entre los niños, porque no tienen éstos suficiente valor y decisión para rebelarse en presencia del profesor que conserve alguna autoridad, por insignificante que sea; pero no por eso es menos peligrosa. Sin oponerse directamente á lo que se les manda ó prohíbe, lo eluden aparentando cumplirlo, y al mismo tiempo que engañan al profesor se habitúan á la doblez y al disimulo. Esta es, pues, la desobediencia que debe combatirse eficazmente, no perdonando ni aun las más ligeras faltas, pues que de las ligeras se pasa á las graves, y cuanto menor es la falta más fácilmente pudiera evitarse; á más que la desobediencia es siempre una falta grave.

La desobediencia irreflexiva proviene á veces de no pensar más que en el momento presente, sin cuidarse del porvenir; disposición muy común en la infancia. Saben bien los niños que tienen obligación de estudiar las lecciones ó de asistir á la escuela; pero ocurre una diversión durante el tiempo que han de dedicarse á estas ocupaciones, y luchando entre cumplir sus deberes ó disfrutar del placer que se les proporciona, disminuyendo á sus ojos la gravedad de la falta, ó imaginándose que podrá pasar inadvertida, se deciden al fin por lo que les halaga. No teniendo otra causa la desobediencia, basta para corregirla hacerles reflexionar sobre sus consecuencias y la gravedad de la falta cometida. El niño ha obrado mal por la ligereza, por ocultarse la verdad á sí mismo; de consiguiente, el remedio consiste en presentársela en toda su desnudez, despojándola de los sofismas con que ha tratado de obscurecerla. Más difícilmente se corrige cuando es efecto de la debilidad de carácter, y cuando proviene de orgullo y vanidad. Algunos niños temen más las burlas del profesor, y se dejan llevar insensiblemente del mal ejemplo, á pesar de la voz de su conciencia; mientras que otros se oponen por orgullo á lo que se les manda

en la escuela, y creyendo hacer su voluntad, imitan la mala conducta de algunos discípulos, plegándose á las más caprichosas exigencias. Aunque los efectos de la desobediencia en estos niños sean los mismos, las causas que dan lugar á ella son diversas, y deben serlo también los medios de corrección. A los de carácter débil se les corrige fortaleciendo su voluntad, haciéndoles resolverse á obrar por sí mismos; y á los de carácter orgulloso y vano, haciéndoles conocer la diferencia que existe entre el orgullo y la firmeza de carácter, y que también la obediencia exige valor y decisión en ciertas ocasiones. Idénticos medios pueden emplearse cuando desobedecen los niños por hacer alarde de oponerse á lo que se les manda, añadiendo además los que le dicte al maestro su prudencia, para hacer ver que estos alardes de indocilidad son una vanidad ridícula.

Siendo diversas las causas de la desobediencia, como hemos visto, conviene adoptar distintas disposiciones para combatirla; pero esto no quita el apelar al sentimiento del deber y á la conciencia de los niños para desarraigar este vicio tan perjudicial á la educación y de tan graves consecuencias en todas las épocas de la vida. Cualquiera que sea el motivo de que proceda, el sentimiento del deber y el deseo de agradar á Dios es un medio eficaz de corregirlo, el cual lleva en sí mismo un carácter eminentemente moral y religioso. El maestro debe hacer comprender á los niños cuán honroso es el sacrificio de su propia voluntad por someterse á la de sus superiores; cuán digno es de estimación y cuán meritorio despojarse de sus propios pensamientos, á que ninguna fuerza humana puede obligarles, para adoptar los pensamientos de las personas que los aman, haciendo recto uso de su libertad, sin más testigos que el testimonio de su conciencia. Puede hacerles ver que la obediencia pronta y agradable inspira á los padres y á los maestros una dulce satisfacción, y les paga en cierto modo las fatigas y desvelos empleados en educarlos, mientras que los niños desobedientes les causan mil disgustos y desazones, y los obligan á emplear con ellos medios de rigor, porque la indulgencia no serviría sino para comprometerlos á caer en mil peligros y cometer muchas faltas. Por último, explicando el maestro que la desobediencia no consiste más que en anteponer á ciencia cierta lo que es malo á lo que es bueno, dejándose arrastrar al principio por sus malas inclinaciones, podrá exponer las ventajas de la obediencia, y los favores y bendiciones que por su medio alcanzarán del mismo Dios.

La sinceridad de los niños como medio de disciplina, es tan importante como la obediencia; y como deber moral, es de una influencia inmensa en nuestra conducta. El hábito de faltar á la verdad conduce muy pronto á la hipocresía y á los vicios más vergonzosos; porque no solamente nos hacen faltar á la buena fe en nuestras relaciones con los demás hombres, sino que nos faltamos á nosotros mismos ocultando la verdad á nuestros ojos y ahogando la voz de la conciencia. Suele decirse de uno que miente con serenidad, que él mismo se cree lo que inventa;

y esto es muy exacto, porque acostumbrado á desfigurar los hechos, llega á hacerse ilusión á sí mismo. Afortunadamente, el amor á la verdad es un sentimiento innato en el hombre, inseparable del candor y la pureza de los niños. Antes que pierdan estas cualidades nunca mienten; y aun cuando las hayamos perdido, y á pesar de los ejemplos que estamos presenciando á cada instante, hallamos en la veracidad y la franqueza un no sé qué de santo y respetable que nos obliga á amarla, al paso que la mentira nos indigna y nos horroriza cuando la descubrimos en los otros; y cuando mentimos, nosotros mismos nos avergonzamos si no hemos contraído el hábito de mentir.

Dotado el niño de candor é ingenuidad en sus primeros años, no tienen que hacer los maestros grandes esfuerzos para conservar el amor á la verdad. Bástales secundar la misma disposición de la naturaleza; y así será fácil pasar del sentimiento al deber, inculcándolo en el ánimo de los discípulos. Mas sea por descuido, ó por lo que quiera, se acostumbran éstos á mentir desde muy pronto; y conviene, por tanto, estudiar las causas que suelen dar origen á este mal hábito, para combatirlo, antes que eche raíces profundas.

La mentira, así como la desobediencia, puede ser irreflexiva ó deliberada. Por turbación ó por ligereza hablan á veces los niños sin saber lo que dicen y sin meditar el significado de las palabras. En este caso puede decirse que mienten sin querer, y la corrección de esta falta se reduce á hacerles reflexionar sobre lo que han dicho y la poca exactitud entre sus pensamientos y sus palabras. Cuando la mentira es meditada, es decir, cuando se expresa lo contrario de lo que se siente, el mal es de mayor gravedad, porque el hábito hace contraer un vicio vergonzoso en sí mismo y perjudicial en sus consecuencias, tanto al que ha sido presa de él como á los demás hombres. No debe perdonarse esfuerzo alguno para destruirlo; mas conviene tener presente que no es el mejor medio exagerar su gravedad, como lo hacen muchas personas. Decir á los niños que un mentiroso es más malvado que un ladrón ó un asesino, es fomentar la mentira con el ejemplo, porque por débil que sea la razón del niño no puede creerlo. Para pintar este vicio con los horrores más repugnantes no se necesita hacer tales comparaciones, que acaso podían debilitar el sentimiento de horror que deben inspirar otros vicios.

Generalmente empiezan á mentir los niños por disimular sus faltas y por conseguir lo que desean ó evitar lo que temen. Su misma ligereza y su escasa experiencia dejan descubrir muy pronto el motivo que les induce á mentir, é indican al maestro la conducta que debe observar para destruir el vicio. Una vigilancia activa y eficaz y el castigo del mentiroso es el medio más seguro de atacar la mentira. Al que miente por aparecer superior á sus condiscípulos, por obtener premios ó por alcanzar alguna otra cosa á que aspira, nada le corrige tan pronto como el desengaño de la ineficacia de los recursos de que hace uso; el que miente por evitar el castigo, no puede llevar lección más

provechosa que el sufrir doble pena por la falta que trataba de excusar y por la mentira de que se ha valido.

Aunque el maestro debe descubrir la mentira por todos los medios justos, es indispensable proceder con mucha prudencia para no contribuir él mismo á que se repita. Cuando hay motivos para creer que un niño ha cometido una falta que trata de ocultar, no conviene preguntarle con tono brusco y severo, porque aunque estuviese dispuesto á confesarla, la negaría por temor. Para que sea ingenuo es preciso tratarle con dulzura, presentando á sus ojos las funestas consecuencias de la mentira. Así es como se logrará el objeto que el maestro se propone; y si este medio no diese resultado alguno, es preferible dejar impune por algún tiempo la falta, á obligar al niño á cometer otra, negando la verdad. La indiscreción é imprudencia de los niños no les permite callar nada, y refiriendo su falta á los amigos ó compañeros, pasa de unos á otros, y llega por último á oídos del profesor, quien entonces puede poner el remedio oportuno sin temor de separarse de la justicia en el castigo que imponga, ni tomar medidas desacertadas para reprimir el mal hábito contraído por el niño.

Si á estos medios se agregan explicaciones sencillas y agradables, anécdotas curiosas e instructivas que hacen resaltar la nobleza y preeminencia de la verdad y las fatales consecuencias de la mentira; si se hace comprender que el que ama la verdad obedece la ley de Dios y es objeto de su amor, es seguro que los niños detestarán la mentira y la mirarán con aversión.

Cuando los maestros hayan logrado inculcar á los niños el amor á la obediencia y á la sinceridad, habrán dado ya un gran paso para su educación, y habrán sentado las bases de la disciplina de la escuela; porque la aplicación, el orden y el silencio se introducirán por sí mismos, y cada día irá en aumento la confianza de sus discípulos.

§ VI.

Voluntad y carácter.

Dirigir la voluntad hacia el bien por medio de la cultura del sentimiento y de la razón, sometiéndola á la ley del deber, de conformidad con las inspiraciones de la conciencia, es el fin á que tiende la educación moral. Los procedimientos conducentes á este fin, quedan expuestos en los párrafos anteriores acerca de los instintos, de los sentimientos, de la conciencia y de los deberes morales. Completaremos ahora este estudio ampliando algunas ideas para apreciar el carácter.

Como hemos visto, los primeros movimientos de la voluntad son instintivos, indeliberados, obedecen á impulsos pasajeros. El niño recibe impresiones de placer ó de dolor, investiga la causa y pone en juego su actividad para apoderarse de lo que le agrada y rechazar lo que le disgusta; actos realmente distin-

tos; pero que se verifican ó se suceden con tal rapidez que parecen un solo acto. Su debilidad y sus necesidades le obligan á someterse á la protección de los mayores, ó cuidados ajenos, de donde nace la confianza en los superiores y la idea de la autoridad; idea que se aclara y fortalece con el sentimiento moral desarrollado gradualmente hasta sobreponerse al instinto. El niño ama á los que le protegen con sus cuidados y le manifiestan amor y cariño, imita lo que ve ejecutar, cree lo que se le dice y aun obedece lo que se le manda. Hasta aquí, sus actos carecen de responsabilidad, mas no por eso deben desatenderse porque envuelven el germen de inclinaciones que conviene favorecer ó modificar en su origen, con el ejemplo, con la autoridad y con direcciones especiales.

Al llegar á la edad de la razón, cuando distinguimos el bien del mal, lo justo de lo injusto, cuando la conciencia nos ilumina acerca de nuestros actos, entonces es ocasión de transformar en actos reflexivos, en virtudes, las disposiciones cultivadas antes como inclinaciones y sentimientos, porque la voluntad cambia de naturaleza y de principio, porque entonces comienza la libre determinación.

Pero desde la niñez y sobre todo desde el uso de la razón, la voluntad, sin perjuicio de la atención que requiere para dirigirla al bien, ha de tener campo suficiente en que ejercitarse; porque, como todas las facultades humanas, se desarrolla con el ejercicio.

Como la voluntad es libre, podemos elegir entre el bien y el mal, entre los apetitos materiales y groseros y las elevadas inspiraciones que nos encaminan á nuestro inmortal destino, conforme á la ley natural y á la revelada. En todo caso, la decisión es el resultado de la conformidad de dos elementos: el deseo y la conveniencia de realizar lo deseado. Cuando estos dos elementos se manifiestan de una manera clara, distinta y bien determinada, la voluntad es fuerte; en otro caso nace la duda y la indecisión. Faltando uno de los dos expresados elementos, no hay voluntad.

Infiérese de aquí que el poder de la voluntad ha de ser en extremo variable. En unos la voluntad es fuerte, enérgica, violenta, tenaz y persistente; en otros, por el contrario, es débil, inconstante, pasajera. Mientras que unos se desalientan y detienen ante los obstáculos, otros se irritan y se obstinan en vencerlos, aunque persuadidos de que sea un mal. Pero la fuerza de voluntad no consiste ni en la prontitud, ni en la persistencia de la decisión, sino en la conformidad con lo que aconseja la razón y la conciencia.

Cuando la voluntad cede fácilmente á unos mismos deseos, se convierten éstos en inclinaciones que nos impulsan, tanto al bien como al mal, y que si son tan vivos é intensos que conmueven el alma y nos impulsan fuertemente á determinados objetos, se denominan pasiones. Hay nobles pasiones que hacen más profundos nuestros buenos sentimientos y más enérgica la resolución de obrar bien; pero así y todo, necesitan

dirigirse y aun refrenarse, porque la experiencia enseña que á veces nos perturban y tiranizan. Las pasiones que privándonos del dominio sobre nosotros mismos nos impulsan á acciones y objetos repugnantes, son verdaderas enfermedades del alma que á toda costa debemos combatir. Las pasiones, «en cuanto se conservan puras, dice Chateaubriand, están bajo la salvaguardia de los ángeles; desde el momento en que se corrompen, se someten al imperio del demonio.»

Las inclinaciones se convierten en hábitos á fuerza de repetir frecuentemente y con regularidad actos de una misma especie. Como los movimientos corporales, inseguros y penosos en un principio, se facilitan y perfeccionan con la repetición, de la propia manera los actos superiores de la voluntad, los que afectan á la inteligencia y al corazón, requieren menos esfuerzos á medida que se repiten. Consiste por tanto el hábito, de tan grande y trascendental influencia en la educación y en la vida, en la facilidad para ejecutar los actos ya repetidos; de suerte que viene á ser una inclinación fortalecida por el ejercicio, que es la ley á que está sujeto el desarrollo del cuerpo, como el desenvolvimiento de las facultades superiores del hombre. Aunque en los actos habituales la voluntad parece débil, de ella depende la formación de los hábitos; y como los de la niñez, de igual modo que las primeras impresiones, son difíciles de desarraigar, es preciso disciplinarlos en su origen. Los hábitos morales, producto de la dirección de la voluntad hacia el bien, conducen á la virtud, la cual, sin embargo, para que merezca propiamente este nombre, supone previa reflexión y lucha contra las malas tentaciones y desordenados apetitos, y fuerza de voluntad y perseverancia para vencerlos y dominarse á sí mismo.

El conjunto de los hábitos intelectuales y morales ó la manera habitual de sentir, de pensar y de querer, distingue á unos individuos de otros y forma el carácter de cada uno. Si influyen en estos hábitos disposiciones naturales que se manifiestan desde los primeros años de la vida, son en definitiva resultado de esfuerzos individuales impulsados por la educación y la experiencia. Entiéndese, sin embargo, ordinariamente por carácter la fuerza de voluntad para dominar los impulsos al mal, vencer las malas pasiones y obrar con rectitud, marchando siempre por la senda del deber. Para esto son elementos indispensables, firmeza, perseveración y actividad.

Con los expresados elementos se adquieren hábitos morales que forman el *carácter moral*, no menos provechoso al individuo que á la sociedad en que ha de vivir. Cuando falta alguno de ellos y no se camina hacia el bien á pesar de todas las contrariedades, el carácter es *débil*; cuando sólo se fomentan y sostienen determinadas inclinaciones y los hábitos que de ellas resultan, el carácter es *parcial*. La fuerza de voluntad supone independencia; pero cuando se exagera esta independencia hasta el punto de faltar á las consideraciones debidas á los demás, desoyendo advertencias y consejos, se convierte en obs-

tinación y terquedad. Del mayor ó menor desarrollo de tales elementos, proviene la variedad de caracteres, como tranquilo y apasionado, resuelto é irresoluto, modesto y orgulloso, activo y perezoso, tímido y atrevido, sociable y uraño, etc., etc. De igual causa procede la falta de carácter, desgraciadamente tan común en nuestros días, y que consiste en inclinarse indistintamente á la derecha ó á la izquierda, y en querer igualar lo grande con lo mezquino é insignificante, en pretender conciliar las cosas más contradictorias, en adular á todo el mundo, interviniendo en diversos asuntos sin atreverse á decidir en los que ofrecen dificultades.

Para formar el carácter, es por tanto indispensable dirigir y ejercitar la voluntad en armonía con el desarrollo de todas las facultades; excitando y fortaleciendo las inclinaciones en sentido moral, rectificando los juicios equivocados acerca de lo legítimo é ilegítimo, de lo justo é injusto; inculcando ideas máximas morales, por medio del ejemplo, la enseñanza y la experiencia, y sobre todo, haciendo comprender y sentir la ley absoluta de moralidad, la única capaz de hacernos distinguir claramente el bien; es decir, la ley que emana de Dios, ley grabada en nuestro corazón, y con el fin de que no pueda obscurecerse, revelada además por Dios mismo.

esta honrosa obligación. Debe hacer respetable y amable la virtud á los niños que le rodean, por su propio ejemplo, siempre igual, constante, sereno, benévolo, porque entonces encontrará fácilmente el camino del corazón de los niños y sabrá enseñar la moral mucho mejor que estudiando todos los libros.»

§ V.

De los deberes morales.

La disposición y capacidad para la práctica de la virtud, resultado de la cultura y del sentimiento y la conciencia moral, es insuficiente al hombre para su conducta. Necesita además que esta disposición se ejercite en determinados actos, y de consiguiente comprender cuáles son los deberes morales, á fin de cumplirlos exactamente.

La religión nos dice, de acuerdo con la razón, que el hombre está dotado de un alma inmortal; que puede discernir el bien y el mal; que debe practicar la virtud, y que siendo libre recibirá por sus acciones, acaso en este mundo, pero de seguro en el otro, el premio ó el castigo á que sea acreedor. De aquí se derivan todas las reglas de conducta; pero la mayoría de los hombres, y especialmente los niños, necesitan una explicación clara, sencilla en lo posible, para comprender lo que su inteligencia débil y limitada no puede descubrir por sí misma. Dotado el hombre de cuerpo y alma, tiene deberes relativos á cada una de las partes que constituyen su sér; rodeado de sus semejantes y en relación con ellos, tiene deberes para con los padres que le han dado la existencia, para con la familia que le cuida y le protege, para con todos sus semejantes, entre los cuales hay algunos que tienen con él iguales deberes y derechos, otros que le son superiores y le mandan, y los demás que son inferiores y le obedecen; y por último, donde quiera que se halle y cualquiera que sea su posición, estará siempre en presencia de Dios, á cuya divina voluntad debe la vida. Estos diferentes deberes, que dimanar de las diversas posiciones en que se halla el hombre en este mundo, son los que deben enseñarse al niño, fomentando al mismo tiempo los buenos impulsos del corazón, y fortaleciendo la conciencia é ilustrándola.

La enseñanza de estos deberes, en cuyos pormenores no entraremos, porque no es de nuestra incumbencia escribir un tratado de moral, es demasiado grave y trascendental para que se fie el maestro de sus propias fuerzas, exponiéndose á caer en algún error ú omitir alguna parte esencial. Tanto que tenga lugar en lecciones determinadas, como en explicaciones accidentales, según que otras enseñanzas proporcionen ocasiones oportunas, no debe separarse el maestro del texto aprobado al efecto. Sus explicaciones deberán encaminarse á aclarar lo que el libro contenga, y de ninguna manera á extender la enseñanza, porque, extralimitándose, podría incurrir en errores funestos. Sin

perjuicio de consultar para sus explicaciones algún tratado extenso con el requisito indispensable de ser de los aprobados por la autoridad competente, creemos que el libro de esta clase destinado para los niños es tanto mejor cuanto sean en menor número las páginas en que se expongan los deberes del hombre; y por tanto, aconsejaríamos á los maestros que, entre los libros que sea lícito elegir, se eligiese para texto el más corto, siendo iguales en cuanto á las demás circunstancias. Aunque la virtud sea conforme al orden, muchas veces nuestras malas inclinaciones se oponen á practicarla, y no conviene por tanto exigir mucho á los niños de una vez imponiéndoles deberes convencionales, obligándolos á hacer esfuerzos extraordinarios, antes de estar penetrados de los absolutos, y dispuestos á cumplirlos religiosamente. Conviene asimismo que no obligue el maestro á sus discípulos á hacer un estudio de memoria árido y desagradable, sino que con motivo de cada uno de los deberes, les refiera historietas y anécdotas morales que representen la virtud con rasgos risueños y agradables, que eleven el alma, pre-disponiéndola á imitarlos. Bastantes libros hay en nuestra lengua, donde podrán encontrar los maestros narraciones adecuadas para sus explicaciones; pero debemos advertir que se necesita mucho cuidado en la elección, y que deben desecharse muchas que se emplean con demasiada frecuencia, de carácter ideal y novelesco; porque el mundo real en que ha de vivir el niño se diferencia esencialmente del que pintan semejantes novelas. Asimismo aconsejamos á los maestros que eviten el error común de representar á los niños, como se hace comúnmente en estas anécdotas, la virtud premiada y el vicio castigado materialmente, con el pretexto de que lo comprendan mejor. Sin negar la conveniencia de hablar al discípulo en su propio lenguaje y de usar hasta procedimientos mecánicos para suplir su capacidad intelectual, pues que los hemos recomendado antes tratándose de la cultura de la inteligencia, no puede menos de reconocerse que tratándose de premios y castigos por buenas ó malas acciones, deben usarse con mucha parsimonia estos medios. Pueden emplearse alguna vez, pero repetidos con frecuencia son muy peligrosos. En primer lugar, los premios y castigos materiales tienen poco de cristiano y de moral, y además pueden contribuir mucho á fomentar el egoísmo que la moral debe debilitar.

Enseñados de este modo los deberes, tiene el niño conciencia de la obligación que le imponen y aptitud é inclinación á conformarse á la ley. Al maestro toca además vigilar su cumplimiento mientras los discípulos estén sujetos á su acción, y á este fin conviene seguir las reglas trazadas por De Gerando:

«Deben distinguirse, dice, los defectos de las faltas; los defectos son la disposición habitual á cometer muchas faltas; una falta puede cometerse sin que provenga de un defecto: no es posible evitar que cometan los niños muchas faltas; pero es fácil evitar que estas faltas degeneren en defectos: para aquéllas se necesita indulgencia, para éstos severidad.

»Para hacer á los niños virtuosos, es necesario practicar tres

cosas: preservarlos, corregirlos, instruirlos. Deben preservarse de los vicios de que todavía están libres, conservando su preciosa inocencia, que es el más bello privilegio de la niñez y el origen fecundo de ventajas cuya pérdida sería irreparable, y de cualidades que se desarrollarían por sí mismas. Para esto se necesita la vigilancia; poner en torno suyo barreras que los protejan; separar de ellos todo lo que pudiese alterar su ingenuidad y pureza, tanto por las seducciones como por los ejemplos. Afortunadamente para esto, la misma naturaleza proporciona la enseñanza, y no hay más que sostener su obra. Es necesario corregir, ó más bien curar; es decir, destruir los defectos que comenzaran á manifestarse. Para esto se requiere actividad y hacer aplicación del remedio oportuno á los defectos nacientes, que se fortalecerían con el hábito y se extenderían con el tiempo. Deben alejarse las ocasiones que los hubiesen producido, auxiliar al niño en los esfuerzos que hiciese para triunfar de ellos, haciéndole advertencias amistosas en un principio, después más serias, si las primeras fuesen infructuosas, y es seguro que se encontrará dócil á la voz del maestro, si sabe éste hacerse escuchar. Debe instruirse á los niños acerca de sus deberes, porque hay muchos de los cuales no tienen conocimiento, ó por lo menos no se han formado una idea exacta. No basta exponerles los preceptos, sino que es menester despertar la reflexión del discípulo, valiéndose de su experiencia para hacerle comprender la naturaleza y extensión de los deberes; enseñárselos haciéndoselos practicar; y familiarizándolos con este conocimiento, aprender también á amarlos. La moral en boca del maestro debe conservar la dignidad, la autoridad, la santidad, que son sus caracteres esenciales; pero debe también ser elocuente, persuasiva, y anunciarse al niño como una madre tierna é indulgente.

«El imperio del deber se extiende al corazón y á las acciones, y es esencial que se acostumbre el niño á reconocerlo y seguirlo en estas dos regiones: la obediencia puramente exterior no satisface la conciencia, porque no basta admirar interiormente el bien si no se tiene ánimo bastante para cumplirlo.»

Sentadas estas máximas, haremos aplicación de ellas á la enseñanza, ó más bien al cumplimiento de algunos deberes, escogiendo los que se practique más comúnmente en las escuelas, y sean más necesarios para su buen régimen y gobierno, con lo cual no nos separaremos del objeto que nos hemos propuesto; es decir, que nuestro trabajo tenga en todo un carácter esencialmente práctico. Los deberes de que vamos á hablar son la obediencia y la veracidad, porque ambos son tan importantes para la educación, como el estudio para los adelantamientos en la enseñanza. Acostumbrando á los niños á estos deberes con respecto al maestro y á sus mismos compañeros, se les habitúa á practicarlos con sus padres y las demás personas; y por eso, aunque nos refiramos precisamente al maestro, no debe descuidar éste el hacer uso de los mismos medios para que sus discípulos sean obedientes y sinceros con todos. No siendo así, hará

practicar estos deberes por su propia conveniencia, y esto sería contrario á lo manifestado anteriormente; bien que el niño que se habitúa á cumplir sus deberes para con un individuo, si los cumple con sinceridad, está dispuesto á cumplirlos con cualquiera otro, porque no obra por fines interesados ni injustos.

La obediencia puede ser exterior ó interior, ú obediencia aparente y obediencia voluntaria ó del corazón. La primera consiste en ejecutar lo que se manda y no hacer lo que se prohíbe, sin otro móvil que el de sustraerse á las reconvenciones ó al castigo impuesto al desobediente. La voluntaria, en ejecutar pronto y sin repugnancia, aunque cueste trabajo, lo que se manda, ó privarse con gusto de hacer lo que se prohíbe, aunque de su ejecución debiese resultar placer. La obediencia exterior es una obediencia servil: la interior, una virtud.

La obediencia exterior, fundada en el temor ó en la fuerza, no tiene mérito alguno considerada moralmente, pues que no es más que el arreglo de las palabras y las acciones en conformidad con lo que se manda, permaneciendo rebelde la voluntad. Tampoco basta esta obediencia para el buen orden y disciplina de las escuelas, porque en el momento que cesa el temor, en el momento que puede sustraerse el niño de la vista del maestro, no hay consideración alguna que le contenga, y se deja llevar desde luego de sus malas inclinaciones: suelta el libro de la mano, cediendo á su inclinación á la pereza; distrae á sus compañeros para satisfacer su propensión á jugar, interrumpe el silencio tan necesario en la clase para el estudio, y transforma el orden establecido, por más que tenga á la vista el reglamento de la escuela que dispone la conducta que deben observar todos los alumnos, y por más que recuerde las órdenes del maestro dirigidas al mismo objeto. A más de esto, el niño que obedece por cualquiera consideración que no sea el convencimiento de su deber, se hace el distraído cuando se le manda alguna cosa, aparenta no haber comprendido el mandato, y cuando lo ejecuta lo hace con lentitud, con el disgusto pintado en el rostro, como protestando contra lo mismo que está haciendo. Claro es, pues, que los maestros que se contentan con que sus discípulos les obedezcan por temor, no conseguirán nunca conservar la disciplina, y que cuando no fuese por habituarlos á cumplir con un deber moral, por su propia comodidad y por los progresos en la enseñanza debieran cuidar de inculcar á los niños la obediencia voluntaria.

Para habituar al niño á esta obediencia no debe mandársele ni prohibírsele sino lo que sea justo y razonable, ni multiplicar las órdenes y mandatos. Las disposiciones del maestro para la conservación del orden y los progresos de la enseñanza las comprenden los niños mucho mejor de lo que se cree, y convencidos de su utilidad las cumplen con gusto, porque hay en ellos una disposición natural al orden y desean adelantar en sus estudios, cuando el profesor sabe dirigirlos. Si hay disposiciones cuyo objeto ni está al alcance de los niños, ni es conveniente

explicarlo, acostumbrados á ver la conveniencia de las que pueden comprender, las acatan todas, persuadidos de que han de conducir á su propio bien, y se habitúan de esta manera á la obediencia, ciega en un principio y razonada después. La multitud de mandatos y prohibiciones embaraza á los niños y los aterra, porque unas órdenes les hacen olvidar las otras, y se desaniman creyéndose demasiado débiles para cumplirlas todas. Cuanto menos habituados estén á la obediencia debe exigírseles menos; se empieza por poco mandándoles lo que tengan menos repugnancia en cumplir, para obligarles más tarde á ejecutar gradualmente lo que antes repugnaban, y por último, á conformarse con gusto y buena voluntad al reglamento de la escuela y á todo lo que se prescriba. Cuando el maestro quiere hacer continuamente alarde de su autoridad, llegan á imaginarse los discípulos que se propone únicamente hacer sentir la superioridad que ejerce sobre ellos, cuya idea les disgusta y los inclina á la desobediencia. Conviene, por tanto, que antes de mandar alguna cosa se reflexione, siempre que haya tiempo para ello, sobre la utilidad y oportunidad de ella, y si los niños se hallan con fuerzas bastantes para su cumplimiento.

Persuadido el maestro de la justicia y conveniencia de una orden, debe formularla con claridad y precisión, y exigir puntualmente su observancia. Nunca debe permitirse á los niños que duden ó aparenten dudar de lo que se les manda por no haber comprendido los términos del mandato: cuando el maestro advierta que á pesar de la precisión y sencillez con que se expresa no le entienden, repetirá la orden con las aclaraciones necesarias hasta que no pueda alegarse ignorancia de ningún género, y habituara á los discípulos á que le propongan las dudas que se les ofrezcan acerca de su inteligencia. Una vez explicado el sentido, es menester que no se advierta indiferencia en la vigilancia de su cumplimiento, y mucho menos que la olvide el maestro; antes por el contrario, conviene recordarla cuando por distracción ó ligereza la descuidan los niños, reproduciéndola por medio de expresiones que indiquen que no es una nueva prescripción, sino el recuerdo de lo que ya se ha hecho antes: así se les quita el pretexto de decir que la habían olvidado, con el cual se excusan muchas veces de las faltas que cometen. Hay niños que se atreven á poner en duda la utilidad ó conveniencia de lo que se les manda ó prohíbe, y que quieren apreciar los motivos en que se funda. Esto proviene por lo común de la poca confianza que ha sabido inspirarles el maestro, y de la volubilidad que manifiesta disponiendo primero una cosa y luego la contraria, acaso sin dejar tiempo para ejecutar ni la una ni la otra. Cuando esta sea la causa, el remedio se halla en manos del profesor, porque depende de su propia conducta; y cuando provenga del carácter del niño ó de otro motivo cualquiera, creemos conveniente explicar alguna vez, si el asunto lo permite, la razón en que se fundan sus disposiciones y la utilidad que ha de seguirse de su cumplimiento, con tal de que no advierta el discípulo que esto se hace cediendo á sus

exigencias, porque entonces se rebajaría la autoridad del profesor, alentándose la desobediencia.

Observando las reglas expresadas se habitúa el niño al cumplimiento de este deber, si no ha sido descuidada su educación. Si por culpa de los padres ó de los maestros ha adquirido el vicio contrario, entonces se necesitan mayores esfuerzos, porque debe destruirse primero este vicio atacándolo en su origen, es decir, separando la causa de que procede.

La desobediencia puede ser meditada ó irreflexiva. Esta última no lleva en sí misma un carácter de malignidad, ni las faltas á que suele dar origen son de grande trascendencia. Proviene de la distracción, y se corrige fácilmente haciendo advertir al niño su ligereza é inspirándole un temor saludable, castigando las faltas que cometa, no tanto por su gravedad, cuanto para obligarle á enterarse de lo que está mandado y prohibido. La desobediencia meditada ó reflexiva, que consiste en ejecutar á sabiendas y con discernimiento lo que está prohibido, ó en dejar de cumplir lo que está mandado, es culpable en sí misma, y la que propiamente se llama desobediencia. Rara vez se manifiesta de una manera formal y terminante entre los niños, porque no tienen éstos suficiente valor y decisión para rebelarse en presencia del profesor que conserve alguna autoridad, por insignificante que sea; pero no por eso es menos peligrosa. Sin oponerse directamente á lo que se les manda ó prohíbe, lo eluden aparentando cumplirlo, y al mismo tiempo que engañan al profesor se habitúan á la doblez y al disimulo. Esta es, pues, la desobediencia que debe combatirse eficazmente, no perdonando ni aun las más ligeras faltas, pues que de las ligeras se pasa á las graves, y cuanto menor es la falta más fácilmente pudiera evitarse; á más que la desobediencia es siempre una falta grave.

La desobediencia irreflexiva proviene á veces de no pensar más que en el momento presente, sin cuidarse del porvenir; disposición muy común en la infancia. Saben bien los niños que tienen obligación de estudiar las lecciones ó de asistir á la escuela; pero ocurre una diversión durante el tiempo que han de dedicarse á estas ocupaciones, y luchando entre cumplir sus deberes ó disfrutar del placer que se les proporciona, disminuyendo á sus ojos la gravedad de la falta, ó imaginándose que podrá pasar inadvertida, se deciden al fin por lo que les halaga. No teniendo otra causa la desobediencia, basta para corregirla hacerles reflexionar sobre sus consecuencias y la gravedad de la falta cometida. El niño ha obrado mal por la ligereza, por ocultarse la verdad á sí mismo; de consiguiente, el remedio consiste en presentársela en toda su desnudez, despojándola de los sofismas con que ha tratado de obscurecerla. Más difícilmente se corrige cuando es efecto de la debilidad de carácter, y cuando proviene de orgullo y vanidad. Algunos niños temen más las burlas del profesor, y se dejan llevar insensiblemente del mal ejemplo, á pesar de la voz de su conciencia; mientras que otros se oponen por orgullo á lo que se les manda

en la escuela, y creyendo hacer su voluntad, imitan la mala conducta de algunos discípulos, plegándose á las más caprichosas exigencias. Aunque los efectos de la desobediencia en estos niños sean los mismos, las causas que dan lugar á ella son diversas, y deben serlo también los medios de corrección. A los de carácter débil se les corrige fortaleciendo su voluntad, haciéndoles resolverse á obrar por sí mismos; y á los de carácter orgulloso y vano, haciéndoles conocer la diferencia que existe entre el orgullo y la firmeza de carácter, y que también la obediencia exige valor y decisión en ciertas ocasiones. Idénticos medios pueden emplearse cuando desobedecen los niños por hacer alarde de oponerse á lo que se les manda, añadiendo además los que le dicte al maestro su prudencia, para hacer ver que estos alardes de indocilidad son una vanidad ridícula.

Siendo diversas las causas de la desobediencia, como hemos visto, conviene adoptar distintas disposiciones para combatirla; pero esto no quita el apelar al sentimiento del deber y á la conciencia de los niños para desarraigar este vicio tan perjudicial á la educación y de tan graves consecuencias en todas las épocas de la vida. Cualquiera que sea el motivo de que proceda, el sentimiento del deber y el deseo de agradar á Dios es un medio eficaz de corregirlo, el cual lleva en sí mismo un carácter eminentemente moral y religioso. El maestro debe hacer comprender á los niños cuán honroso es el sacrificio de su propia voluntad por someterse á la de sus superiores; cuán digno es de estimación y cuán meritorio despojarse de sus propios pensamientos, á que ninguna fuerza humana puede obligarles, para adoptar los pensamientos de las personas que los aman, haciendo recto uso de su libertad, sin más testigos que el testimonio de su conciencia. Puede hacerles ver que la obediencia pronta y agradable inspira á los padres y á los maestros una dulce satisfacción, y les paga en cierto modo las fatigas y desvelos empleados en educarlos, mientras que los niños desobedientes les causan mil disgustos y desazones, y los obligan á emplear con ellos medios de rigor, porque la indulgencia no serviría sino para comprometerlos á caer en mil peligros y cometer muchas faltas. Por último, explicando el maestro que la desobediencia no consiste más que en anteponer á ciencia cierta lo que es malo á lo que es bueno, dejándose arrastrar al principio por sus malas inclinaciones, podrá exponer las ventajas de la obediencia, y los favores y bendiciones que por su medio alcanzarán del mismo Dios.

La sinceridad de los niños como medio de disciplina, es tan importante como la obediencia; y como deber moral, es de una influencia inmensa en nuestra conducta. El hábito de faltar á la verdad conduce muy pronto á la hipocresía y á los vicios más vergonzosos; porque no solamente nos hacen faltar á la buena fe en nuestras relaciones con los demás hombres, sino que nos faltamos á nosotros mismos ocultando la verdad á nuestros ojos y ahogando la voz de la conciencia. Suele decirse de uno que miente con serenidad, que él mismo se cree lo que inventa;

y esto es muy exacto, porque acostumbrado á desfigurar los hechos, llega á hacerse ilusión á sí mismo. Afortunadamente, el amor á la verdad es un sentimiento innato en el hombre, inseparable del candor y la pureza de los niños. Antes que pierdan estas cualidades nunca mienten; y aun cuando las hayamos perdido, y á pesar de los ejemplos que estamos presenciando á cada instante, hallamos en la veracidad y la franqueza un no sé qué de santo y respetable que nos obliga á amarla, al paso que la mentira nos indigna y nos horroriza cuando la descubrimos en los otros; y cuando mentimos, nosotros mismos nos avergonzamos si no hemos contraído el hábito de mentir.

Dotado el niño de candor é ingenuidad en sus primeros años, no tienen que hacer los maestros grandes esfuerzos para conservar el amor á la verdad. Bástales secundar la misma disposición de la naturaleza; y así será fácil pasar del sentimiento al deber, inculcándolo en el ánimo de los discípulos. Mas sea por descuido, ó por lo que quiera, se acostumbran éstos á mentir desde muy pronto; y conviene, por tanto, estudiar las causas que suelen dar origen á este mal hábito, para combatirlo, antes que eche raíces profundas.

La mentira, así como la desobediencia, puede ser irreflexiva ó deliberada. Por turbación ó por ligereza hablan á veces los niños sin saber lo que dicen y sin meditar el significado de las palabras. En este caso puede decirse que mienten sin querer, y la corrección de esta falta se reduce á hacerles reflexionar sobre lo que han dicho y la poca exactitud entre sus pensamientos y sus palabras. Cuando la mentira es meditada, es decir, cuando se expresa lo contrario de lo que se siente, el mal es de mayor gravedad, porque el hábito hace contraer un vicio vergonzoso en sí mismo y perjudicial en sus consecuencias, tanto al que ha sido presa de él como á los demás hombres. No debe perdonarse esfuerzo alguno para destruirlo; mas conviene tener presente que no es el mejor medio exagerar su gravedad, como lo hacen muchas personas. Decir á los niños que un mentiroso es más malvado que un ladrón ó un asesino, es fomentar la mentira con el ejemplo, porque por débil que sea la razón del niño no puede creerlo. Para pintar este vicio con los horrores más repugnantes no se necesita hacer tales comparaciones, que acaso podían debilitar el sentimiento de horror que deben inspirar otros vicios.

Generalmente empiezan á mentir los niños por disimular sus faltas y por conseguir lo que desean ó evitar lo que temen. Su misma ligereza y su escasa experiencia dejan descubrir muy pronto el motivo que les induce á mentir, é indican al maestro la conducta que debe observar para destruir el vicio. Una vigilancia activa y eficaz y el castigo del mentiroso es el medio más seguro de atacar la mentira. Al que miente por aparecer superior á sus condiscípulos, por obtener premios ó por alcanzar alguna otra cosa á que aspira, nada le corrige tan pronto como el desengaño de la ineficacia de los recursos de que hace uso; el que miente por evitar el castigo, no puede llevar lección más

provechosa que el sufrir doble pena por la falta que trataba de excusar y por la mentira de que se ha valido.

Aunque el maestro debe descubrir la mentira por todos los medios justos, es indispensable proceder con mucha prudencia para no contribuir él mismo á que se repita. Cuando hay motivos para creer que un niño ha cometido una falta que trata de ocultar, no conviene preguntarle con tono brusco y severo, porque aunque estuviese dispuesto á confesarla, la negaría por temor. Para que sea ingenuo es preciso tratarle con dulzura, presentando á sus ojos las funestas consecuencias de la mentira. Así es como se logrará el objeto que el maestro se propone; y si este medio no diese resultado alguno, es preferible dejar impune por algún tiempo la falta, á obligar al niño á cometer otra, negando la verdad. La indiscreción é imprudencia de los niños no les permite callar nada, y refiriendo su falta á los amigos ó compañeros, pasa de unos á otros, y llega por último á oídos del profesor, quien entonces puede poner el remedio oportuno sin temor de separarse de la justicia en el castigo que imponga, ni tomar medidas desacertadas para reprimir el mal hábito contraído por el niño.

Si á estos medios se agregan explicaciones sencillas y agradables, anécdotas curiosas e instructivas que hacen resaltar la nobleza y preeminencia de la verdad y las fatales consecuencias de la mentira; si se hace comprender que el que ama la verdad obedece la ley de Dios y es objeto de su amor, es seguro que los niños detestarán la mentira y la mirarán con aversión.

Cuando los maestros hayan logrado inculcar á los niños el amor á la obediencia y á la sinceridad, habrán dado ya un gran paso para su educación, y habrán sentado las bases de la disciplina de la escuela; porque la aplicación, el orden y el silencio se introducirán por sí mismos, y cada día irá en aumento la confianza de sus discípulos.

§ VI.

Voluntad y carácter.

Dirigir la voluntad hacia el bien por medio de la cultura del sentimiento y de la razón, sometiéndola á la ley del deber, de conformidad con las inspiraciones de la conciencia, es el fin á que tiende la educación moral. Los procedimientos conducentes á este fin, quedan expuestos en los párrafos anteriores acerca de los instintos, de los sentimientos, de la conciencia y de los deberes morales. Completaremos ahora este estudio ampliando algunas ideas para apreciar el carácter.

Como hemos visto, los primeros movimientos de la voluntad son instintivos, indeliberados, obedecen á impulsos pasajeros. El niño recibe impresiones de placer ó de dolor, investiga la causa y pone en juego su actividad para apoderarse de lo que le agrada y rechazar lo que le disgusta; actos realmente distin-

tos; pero que se verifican ó se suceden con tal rapidez que parecen un solo acto. Su debilidad y sus necesidades le obligan á someterse á la protección de los mayores, ó cuidados ajenos, de donde nace la confianza en los superiores y la idea de la autoridad; idea que se aclara y fortalece con el sentimiento moral desarrollado gradualmente hasta sobreponerse al instinto. El niño ama á los que le protegen con sus cuidados y le manifiestan amor y cariño, imita lo que ve ejecutar, cree lo que se le dice y aun obedece lo que se le manda. Hasta aquí, sus actos carecen de responsabilidad, mas no por eso deben desatenderse porque envuelven el germen de inclinaciones que conviene favorecer ó modificar en su origen, con el ejemplo, con la autoridad y con direcciones especiales.

Al llegar á la edad de la razón, cuando distinguimos el bien del mal, lo justo de lo injusto, cuando la conciencia nos ilumina acerca de nuestros actos, entonces es ocasión de transformar en actos reflexivos, en virtudes, las disposiciones cultivadas antes como inclinaciones y sentimientos, porque la voluntad cambia de naturaleza y de principio, porque entonces comienza la libre determinación.

Pero desde la niñez y sobre todo desde el uso de la razón, la voluntad, sin perjuicio de la atención que requiere para dirigirla al bien, ha de tener campo suficiente en que ejercitarse; porque, como todas las facultades humanas, se desarrolla con el ejercicio.

Como la voluntad es libre, podemos elegir entre el bien y el mal, entre los apetitos materiales y groseros y las elevadas inspiraciones que nos encaminan á nuestro inmortal destino, conforme á la ley natural y á la revelada. En todo caso, la decisión es el resultado de la conformidad de dos elementos: el deseo y la conveniencia de realizar lo deseado. Cuando estos dos elementos se manifiestan de una manera clara, distinta y bien determinada, la voluntad es fuerte; en otro caso nace la duda y la indecisión. Faltando uno de los dos expresados elementos, no hay voluntad.

Infiérese de aquí que el poder de la voluntad ha de ser en extremo variable. En unos la voluntad es fuerte, enérgica, violenta, tenaz y persistente; en otros, por el contrario, es débil, inconstante, pasajera. Mientras que unos se desalientan y detienen ante los obstáculos, otros se irritan y se obstinan en vencerlos, aunque persuadidos de que sea un mal. Pero la fuerza de voluntad no consiste ni en la prontitud, ni en la persistencia de la decisión, sino en la conformidad con lo que aconseja la razón y la conciencia.

Cuando la voluntad cede fácilmente á unos mismos deseos, se convierten éstos en inclinaciones que nos impulsan, tanto al bien como al mal, y que si son tan vivos é intensos que conmueven el alma y nos impulsan fuertemente á determinados objetos, se denominan pasiones. Hay nobles pasiones que hacen más profundos nuestros buenos sentimientos y más enérgica la resolución de obrar bien; pero así y todo, necesitan

dirigirse y aun refrenarse, porque la experiencia enseña que á veces nos perturban y tiranizan. Las pasiones que privándonos del dominio sobre nosotros mismos nos impulsan á acciones y objetos repugnantes, son verdaderas enfermedades del alma que á toda costa debemos combatir. Las pasiones, «en cuanto se conservan puras, dice Chateaubriand, están bajo la salvaguardia de los ángeles; desde el momento en que se corrompen, se someten al imperio del demonio.»

Las inclinaciones se convierten en hábitos á fuerza de repetir frecuentemente y con regularidad actos de una misma especie. Como los movimientos corporales, inseguros y penosos en un principio, se facilitan y perfeccionan con la repetición, de la propia manera los actos superiores de la voluntad, los que afectan á la inteligencia y al corazón, requieren menos esfuerzos á medida que se repiten. Consiste por tanto el hábito, de tan grande y trascendental influencia en la educación y en la vida, en la facilidad para ejecutar los actos ya repetidos; de suerte que viene á ser una inclinación fortalecida por el ejercicio, que es la ley á que está sujeto el desarrollo del cuerpo, como el desenvolvimiento de las facultades superiores del hombre. Aunque en los actos habituales la voluntad parece débil, de ella depende la formación de los hábitos; y como los de la niñez, de igual modo que las primeras impresiones, son difíciles de desarraigar, es preciso disciplinarlos en su origen. Los hábitos morales, producto de la dirección de la voluntad hacia el bien, conducen á la virtud, la cual, sin embargo, para que merezca propiamente este nombre, supone previa reflexión y lucha contra las malas tentaciones y desordenados apetitos, y fuerza de voluntad y perseverancia para vencerlos y dominarse á sí mismo.

El conjunto de los hábitos intelectuales y morales ó la manera habitual de sentir, de pensar y de querer, distingue á unos individuos de otros y forma el carácter de cada uno. Si influyen en estos hábitos disposiciones naturales que se manifiestan desde los primeros años de la vida, son en definitiva resultado de esfuerzos individuales impulsados por la educación y la experiencia. Entiéndese, sin embargo, ordinariamente por carácter la fuerza de voluntad para dominar los impulsos al mal, vencer las malas pasiones y obrar con rectitud, marchando siempre por la senda del deber. Para esto son elementos indispensables, firmeza, perseveración y actividad.

Con los expresados elementos se adquieren hábitos morales que forman el *carácter moral*, no menos provechoso al individuo que á la sociedad en que ha de vivir. Cuando falta alguno de ellos y no se camina hacia el bien á pesar de todas las contrariedades, el carácter es *débil*; cuando sólo se fomentan y sostienen determinadas inclinaciones y los hábitos que de ellas resultan, el carácter es *parcial*. La fuerza de voluntad supone independencia; pero cuando se exagera esta independencia hasta el punto de faltar á las consideraciones debidas á los demás, desoyendo advertencias y consejos, se convierte en obs-

tinación y terquedad. Del mayor ó menor desarrollo de tales elementos, proviene la variedad de caracteres, como tranquilo y apasionado, resuelto é irresoluto, modesto y orgulloso, activo y perezoso, tímido y atrevido, sociable y uraño, etc., etc. De igual causa procede la falta de carácter, desgraciadamente tan común en nuestros días, y que consiste en inclinarse indistintamente á la derecha ó á la izquierda, y en querer igualar lo grande con lo mezquino é insignificante, en pretender conciliar las cosas más contradictorias, en adular á todo el mundo, interviniendo en diversos asuntos sin atreverse á decidir en los que ofrecen dificultades.

Para formar el carácter, es por tanto indispensable dirigir y ejercitar la voluntad en armonía con el desarrollo de todas las facultades; excitando y fortaleciendo las inclinaciones en sentido moral, rectificando los juicios equivocados acerca de lo legítimo é ilegítimo, de lo justo é injusto; inculcando ideas máximas morales, por medio del ejemplo, la enseñanza y la experiencia, y sobre todo, haciendo comprender y sentir la ley absoluta de moralidad, la única capaz de hacernos distinguir claramente el bien; es decir, la ley que emana de Dios, ley grabada en nuestro corazón, y con el fin de que no pueda obscurecerse, revelada además por Dios mismo.

un deber que impone la disciplina y se convierte en hábito provechoso para lo sucesivo; pero prescindiendo de estas ventajas, agrada y complace por sí mismo y dispone directamente á la inclinación desinteresada y noble, á la belleza.

Todos estos medios puede aprovechar el maestro en la misma escuela para desarrollar en los niños el sentimiento de lo bello y los demás sentimientos que nacen de él; pero nada conduce tan seguramente á este fin como la contemplación directa de la naturaleza. Donde haya establecida la costumbre de salir al campo con los niños, en los pueblos donde puede establecerse fácilmente, á cada paso se ofrecen ocasiones de hacerles oír la voz de la naturaleza, é infundir en su alma el gusto de lo bello. La indiferencia de los habitantes del campo por las bellezas que los rodean no provienen del hábito de vivir entre ellas ni de la falta de tiempo para contemplarlas, sino de una educación defectuosa. Una palabra, una ligera explicación bastaría para interesarlos en la observación de varios fenómenos, que pasan inadvertidos á su vista, descubriéndoles infinidad de misteriosas bellezas que jamás habrán penetrado sus miradas.

Rodeado el profesor de todos sus discípulos en unos casos, de los más adelantados únicamente en otros, dejando jugar y correr á los restantes, puede darles nociones claras y sencillas acerca de las leyes admirables de la naturaleza, comprobándolas con ejemplos sensibles y palpables de los que se ofrecen á su vista. Lecciones sobre el aire, sobre el agua, sobre el calor, la luz, las tempestades; cuando se presenta ocasión oportuna, deleitan á los niños, sirven á su instrucción, y les hacen mirar con interés las bellezas de que están rodeados. Un molino, una noria, un establecimiento industrial que se encuentra al paso, ofrece motivos suficientes para llamar la atención de los niños, haciéndoles adquirir conocimientos de mucha utilidad. Si en estas explicaciones se les hace ver de continuo la mano de Dios en todas sus obras, y que se manifiesta tan grande comunicando la vida á un insecto apenas perceptible, como en la creación de majestuosas montañas que decoran el globo, resguardan de los vientos las llanuras y mantienen la frescura de los valles alimentando riachuelos que los riegan, entonces, no sólo hará atractivo el trabajo de los campos, sino que, elevando su alma, ennoblecerá sus costumbres, y al desarrollo del sentimiento de lo bello y lo sublime seguirá muy de cerca el sentimiento de lo infinito, el sentimiento religioso.

SEGUNDA PARTE

INSTRUCCIÓN

CAPITULO PRIMERO.

DE LA INSTRUCCIÓN EN GENERAL.

§ I.

La Instrucción es una parte de la educación.—Medios de instruir.

La educación y la instrucción han sido consideradas por unos como cosas idénticas, por otros como distintas. Pensaron algunos que se podía educar sin instruir, y no pocos, que educar é instruir eran cosas diversas, aunque íntimamente enlazadas. Pero ¿no se educa instruyendo? ¿No se instruye educando? ¿Cómo se desarrollan las fuerzas físicas, morales é intelectuales sin dar preceptos de gimnástica y moral, y sin poner en ejercicio la inteligencia? ¿Y qué hace entonces el hombre sino adquirir conocimientos, que es á lo que se llama instruirse? ¿Y cómo adquiere conocimientos sin desarrollar sus facultades intelectuales? Vemos, pues, que la educación y la instrucción tienen tantos puntos de contacto, que al primer aspecto se confunden, y no parece fácil establecer en qué consiste la diferencia. Sin embargo, en nuestro concepto la educación es una voz general que comprende como parte integrante la instrucción. Es ésta el complemento indispensable de la educación, y no sólo el complemento, sino uno de los más eficaces medios de educar. Así, se llama educar á la acción de conducir, dirigir, formar é instruir al hombre. Cuando decimos que educamos á alguno, damos á entender, según la rigurosa etimología de la palabra, que le sacamos de la ignorancia intelectual y moral; y en este sentido la educación comprende la enseñanza de los principios morales y de los conocimientos científicos. Se dice que entre los pueblos antiguos había más educación que ins-

trucción, y que entre los modernos sucede todo lo contrario; lo que simplemente quiere decir que en la educación de los antiguos se daba más importancia al desarrollo de las fuerzas físicas que al de las facultades intelectuales y morales, y que en nuestros días se prefiere una inteligencia clara á un cuerpo vigoroso. No dilucidamos aquí si se debe dar más ó menos preferencia á los cuidados del cuerpo que á los del alma; consignamos sólo este modo común de hablar para que se vea cuán poco se ha fijado el sentido de las palabras *educar é instruir*. Nosotros, al establecer la división que hicimos de esta obra, parece quisimos separar ambas cosas como completamente distintas. Sin embargo, no ha sido este nuestro propósito. Para nosotros educar es emplear los medios necesarios para desarrollar y dirigir á un fin las diversas facultades del hombre. Como éstas son de tres órdenes, físicas, morales é intelectuales, de aquí los tres géneros de educación *física, moral é intelectual* de que hemos hablado.

Pero en todos estos géneros de educación entra por mucho la instrucción, que no es más que una parte integrante de aquélla. Así, al tratarla aquí separadamente, es porque su importancia es tal, que además de lo que en general llevamos dicho, es necesario que la consideremos de nuevo con especialidad. La instrucción desarrolla las facultades intelectuales, aplicándolas además á la adquisición del saber. Bajo este último concepto vamos á tratar ahora de ella, y ante todo de los principales medios de instruir.

Son éstos: la *viva voz* del maestro, los *manuscritos* y los *libros impresos*.

La viva voz del maestro es el medio más poderoso y eficaz. El maestro sabe ponerse á la altura intelectual del discípulo; repite y varía las explicaciones, según las necesidades de aquél; hace preguntas, adivina las respuestas obscuras y las aclara; en una palabra, no es fácil suplir un medio que tan bien se amolda á las necesidades del discípulo: sin él puede hacer algo el hombre adulto; nada el niño.

Los manuscritos sirven también para instruir; pero las inexactitudes y errores que pueden contener los hacen menos á propósito para el objeto.

Los libros impresos son unos poderosos auxiliares del maestro. Si no pueden como éste amoldarse á las diversas inteligencias, suelen exponer con método y claridad; sirven además para recordar lo más importante de la lección del maestro, y el discípulo los tiene siempre á su disposición: puede recogerlos, dejarlos y volverlos á coger, según las necesidades del estudio ó la voluntad lo exijan.

Sin embargo, los tres medios que acabamos de enumerar no deben emplearse separados, es más útil combinarlos y emplearlos alternativamente.—De este modo se prestan mutuo auxilio, y se saca de ellos todo el fruto apetecible.

A estos medios generales deberán añadirse el *estudio* del discípulo y los *ejercicios* prácticos.

El estudio del discípulo suele hacerse privadamente. La experiencia comprueba que los niños le suprimen de ordinario. Pocas veces las lecciones de memoria se dan bien por los de corta edad, motivo que retarda extraordinariamente sus adelantos. Los maestros rutinarios dan tal importancia á estas lecciones, que suprimen toda explicación interin el niño no haya aprendido de memoria el libro ó cuaderno que le han señalado como de texto. Desde luego este medio impide que un niño pueda dedicarse simultáneamente á ninguna enseñanza antes de saber leer, y para nosotros, que profesamos el principio de que todas las clases generales de enseñanza de una escuela deben empezar á la par y desde que el niño pisa por primera vez el suelo de la misma, es esto un gran mal y un grave error. Parece, pues, que nuestra teoría conduce directamente á suprimir en los niños de las escuelas las lecciones de memoria. Francamente confesamos que, si no hubiera otro medio para llevar adelante nuestro principio, las suprimiríamos de hecho, no sólo como inútiles, sino como perjudiciales. Sin embargo, creemos poder hermanarlas con él, aunque disintamos en el modo, es decir, en el procedimiento. Quizá no sea éste el lugar más á propósito de hablar de este asunto; pero como es de suyo tan importante, como se refiere á uno de los medios generales de instruir, preferimos exponerlo desde luego.

Los niños no pueden estudiar en casa por dos razones poderosísimas: la una, porque no hay siempre quien los vigile; la otra, porque mientras no sepan leer no pueden valerse del libro. Además es necesario enseñarles á estudiar. ¿Qué hacer, pues? Destinar una parte del tiempo para el estudio. Diráenos que esto es lo que se acostumbra hacer en las escuelas; que antes de dar las lecciones de memoria les dejan algún tiempo para repasarlas. Efectivamente es así, y añadiremos más: que este repaso es la única hora de estudio para los niños. A pesar de ello, no es este el procedimiento que recomendamos. El estudio en las escuelas debe hacerse dividiendo los niños en grupos; poniendo al frente de cada grupo un niño que diga palabra por palabra, proposición por proposición y período por período la lección señalada de antemano por el maestro. Los niños irán repitiendo las palabras, proposiciones y períodos hasta que las aprendan de memoria. De esta manera se obtienen resultados muy superiores á los que se logran por los procedimientos ordinarios.

Ni el estudio ni las lecciones orales del maestro son poderosos y eficaces medios de instruir si el niño no se ejercita prácticamente y por sí mismo en lo aprendido y estudiado. Así, los ejercicios prácticos son un medio general de instrucción que no debe jamás olvidarse. La teoría sin la práctica es siempre imperfecta: es necesario que la una fije, asegure y haga permanente la otra. Por manera que, según nuestros principios, toda lección dada á uno ó varios niños debiera constar de tres partes: explicación, recitación de memoria de lo explicado, práctica ó ejercicio de preguntas, según los casos.

Antes de pasar más adelante exponiendo el modo de aplicar los medios de instruir, que es á lo que llamamos método ó sistema, hablaremos de las diversas clases y grados de la instrucción, y del carácter y límites que en nuestro concepto debe tener la que se llama primaria.

§ II.

Diversas clases y grados de instrucción.

La instrucción, considerada en general, puede ser *pública* y *privada*, y mejor diríamos *doméstica*.

Es *pública* la instrucción cuando se da por el Estado, ó en escuelas autorizadas por la ley, á varios niños ó jóvenes reunidos. Es *privada* ó *doméstica* cuando privadamente y en el asilo paterno se enseña á uno ó más niños por un profesor particular.

Cuestión agitada de mucho tiempo es saber cuál de estas dos clases de instrucción es mejor. ¿Conviene que los niños se instruyan en una de las escuelas públicas? ¿Es preferible que un maestro particular les enseñe en el hogar doméstico?

Si entre los pueblos antiguos había una educación pública, entre los modernos hay una instrucción pública. Su utilidad y conveniencia están fuera del dominio de la duda con sólo observar que no todas las familias pueden educar á sus hijos bajo el techo paterno. Pero aun suponiendo la posibilidad de la educación en la familia, está muy lejos de presentar más grados de bondad. Desde luego es un hecho acreditado por la experiencia que los niños que concurren á las escuelas públicas saben mejor lo que saben que aquellos que se instruyen en el seno de la familia; porque los efectos de la emulación son superiores á los que producen los esfuerzos repetidos de un profesor aislado y frente á frente con el discípulo.

Suele decirse que la instrucción moral y religiosa, tan necesaria para el sosiego de las familias y para el bienestar general, gana por lo común en la educación doméstica. Nosotros consideramos este aserto como gratuito y destituido de pruebas, y dudamos mucho, en el estado actual de la sociedad, cuando el interior de las familias ha experimentado un cambio completo, cuando el relajamiento en los deberes religiosos y la debilidad del poder paterno son hechos plenamente confirmados, pueda ser preferible la instrucción doméstica á la pública.

Si bajo un gobierno absoluto la educación doméstica puede producir caracteres más independientes que la educación pública, porque el amor á la libertad suele refugiarse al hogar doméstico; por la misma razón, en los gobiernos representativos, todas las viejas preocupaciones se cobijan bajo el mismo asilo, lo que parece induce á dar la preferencia á la educación doméstica bajo los gobiernos absolutos, y á la pública bajo los representativos. De todos modos la instrucción pública es una

necesidad de las sociedades modernas. Esta necesidad, que nació con la civilización, se continúa con el progreso. Limitemos, pues, nuestras observaciones á la instrucción pública y especialmente á España.

Según la ley, la instrucción pública comprende tres grados, á saber:

- Primera enseñanza.
- Segunda enseñanza.
- Enseñanza superior.

La primera enseñanza comprende las nociones rudimentales de más general aplicación á los usos de la vida.

La segunda enseñanza comprende los conocimientos que amplian la primera, y también preparan para el ingreso al estudio de las carreras superiores.

La enseñanza superior comprende los estudios que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones.

Las escuelas públicas, los institutos, las universidades y las escuelas especiales se sostienen por los pueblos y por el Estado, que tiene una intervención directa en todos estos establecimientos. La ley permite algunos *privados*, cuya enseñanza se sostiene por personas particulares, sociedades ó corporaciones. Los establecimientos privados llevan generalmente el título de escuelas, colegios y academias. Danse generalmente en ellos estudios pertenecientes á la primera y segunda enseñanza. El gobierno tiene sobre estos establecimientos el derecho de inspección y algunos otros, que sirven como de garantía para permitirse.

La primera enseñanza en particular está subdividida en dos clases y grados.

Pertenece á la primera clase la instrucción *pública*, que se da en las escuelas sostenidas por los pueblos ó por el Estado; á la segunda, la instrucción *privada* ó *libre*, que se da en las escuelas sostenidas por particulares, bajo la garantía que la ley establece.

Dos son los grados de la primera enseñanza: llámase al primero *elemental*; al segundo, *superior*.

El grado elemental, según la ley, comprende:

- 1.º Doctrina cristiana y nociones de historia sagrada acomodada á los niños.
- 2.º Lectura.
- 3.º Escritura.
- 4.º Principios de gramática castellana con ejercicios de ortografía.
- 5.º Principios de aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas.
- 6.º Breves nociones de agricultura, industria y comercio, según las localidades.

El grado superior, además de una prudente ampliación en las materias anotadas, comprende:

- 1.º Principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura.

2.º Rudimentos de historia y geografia, especialmente de España.

3.º Nociones generales de física y de historia natural, acomodadas á las necesidades más comunes de la vida.

En las escuelas de niñas de ambos grados se dan las mismas asignaturas que en las de niños, á excepción de nociones de agricultura, industria y comercio, y las nociones de geometría y ciencias naturales, dándose en su lugar las enseñanzas siguientes:

- 1.º Labores propios del sexo.
- 2.º Elementos de dibujo aplicado á las mismas labores.
- 3.º Ligeras nociones de higiene doméstica.

§ III.

Carácter y límites de la primera enseñanza.

El carácter de la primera enseñanza debe ser siempre uno mismo si se funda en los principios inmutables de la razón y de la filosofía: sus límites pueden variar, según el estado de civilización de los pueblos.

Los antiguos, en su origen, apenas daban á sus hijos otra enseñanza que la de la religión y la familia.

El Egipto, la Persia, la Grecia y hasta Roma comprueban nuestro aserto. El temor de los dioses, el amor á la patria y el desprecio de los demás países eran los principios en que se basaba la educación de estos pueblos.

En los primeros tiempos de Grecia y Roma, el Eurotas y el Tiber vieron educar en común los jóvenes que nacían en sus orillas. Pero esa educación, que sólo conviene á un pueblo naciente ó de escasa población, cesó con el engrandecimiento de estos pueblos. Así, ya en tiempo de la monarquía comenzó Roma á poseer escuelas: testigo aquel maestro traidor que condujo sus discípulos al campo enemigo.

Con la corrupción de los pueblos antiguos y con la pérdida de sus libertades, coincidieron el establecimiento de las escuelas filosóficas de Atenas, Antioquía y Alejandría, como si los pueblos por instinto buscaran el remedio del vicio en la cultura del espíritu. Por otra parte, el cristianismo, que salvó las reliquias de la antigua civilización, conservando las lenguas, se introdujo con el estudio del derecho romano en las escuelas filosóficas. Cuando el imperio romano sucumbió, apoderóse el cristianismo de la educación de los bárbaros, cambiando así la faz de la sociedad y recomponiendo el mundo moderno. La nueva religión abrió las universidades á la ciencia y á la filosofía, y en estas universidades se encerró toda la instrucción pública. Dividióse entonces en dos partes la educación de los antiguos: la cultura del espíritu fué patrimonio de las clases medias; la de la fuerza física y de las armas, de las altas clases sociales.

Pero con la caída del imperio griego de Oriente renacieron

las letras y las artes, y la reforma y el descubrimiento de la imprenta aceleraron este movimiento civilizador. Con la invención de la pólvora alteróse también la educación de los nobles, y comenzó la instrucción pública en el sentido que la entendemos los modernos.

La instrucción pública, parte integrante de la educación, sigue, según vemos, las alternativas sociales de los siglos, y se modifica con las costumbres y la forma de gobierno; pero este paralelismo nos indica igualmente el gran influjo que ejerce y la necesidad que hay de darle una acertada dirección.

Los hombres eminentes de todas las naciones están conformes en que la instrucción debe ser general. Así, esta generalidad es una de las primeras propiedades que deben caracterizarla. Sabemos bien que los que anhelan un pasado imposible y se recelan del porvenir, miran con espanto el espectáculo de un pueblo que por lo menos conoce los elementos de la lectura y escritura: el ejemplo de los alemanes debiera tranquilizarnos. Por otra parte, no siendo suficiente odiar la instrucción para aniquilarla, es imposible establecer la igualdad de ignorancia, en cuyo caso todos los esfuerzos deben tender á conseguir la igualdad de instrucción. Puesto que generalizarla es un deber y hasta una condición necesaria de existencia en toda sociedad, es fácil inferir que hacerla popular y práctica son cualidades esenciales que deben sobresalir en su carácter. Una enseñanza general ha de ser popular, esto es, común, vulgar, al alcance de todas las fortunas e inteligencias: ha de ser práctica, esto es, ha de tender á dirigir al hombre en las cosas comunes y diarias de la vida. El hombre tiene deberes que cumplir para consigo mismo, para con los demás y para con Dios. Necesita, pues, conocer estos deberes, que le revelarán los principios morales y religiosos. Así, generalidad, popularidad, aplicación, moralidad y religiosidad son las principales dotes que han de constituir el carácter de la primera enseñanza.

Y ¿cuáles han de ser sus límites? O en otros términos: ¿qué ramos de la enseñanza han de constituir su programa? ¿Qué desarrollo ha de recibir cada uno? ¿Qué sello ha de imprimirseles para que estén en armonía con el carácter que hemos asignado á la instrucción primaria?

En casi todos los programas figuran la lectura, escritura y los elementos de cálculo; y efectivamente, son estos conocimientos indispensables, que á nadie conviene ignorar. Agrégase además, por lo general, la enseñanza de los principios morales y religiosos, si bien en los países donde existe la libertad de cultos suele ser esto origen de controversias que contribuyen no poco á debilitar el sentimiento religioso en algunas naciones, ó darle una dirección de intolerancia y fanatismo. Afortunadamente, entre nosotros la unidad en las creencias religiosas es un gran recurso para dar á la enseñanza moral y religiosa una tendencia saludable y provechosa para el bienestar social.

Sea cual fuere la posición que el hombre ocupe, el destino á que aspire, necesita saber leer y escribir. La lectura, no sólo es

un instrumento indispensable para los que han de entregarse á ulteriores estudios, sino para aquellos que han de dedicarse á trabajos mecánicos y á las más humildes funciones. Sin que el conocimiento de la lectura se generalice, no podrá jamás perfeccionarse el de las artes y oficios. Las transacciones sociales separan frecuentemente á los individuos de las familias, y sólo el conocimiento de la lectura y escritura puede tenerlas al corriente de sus asuntos domésticos, y evitarles el disgusto de que extraños, indiscretos ó traidores, se enteren á pesar suyo de lo que pasa en el hogar doméstico. La fragilidad de la memoria obliga en todos los momentos de la vida á valerse de anotaciones, imposibles sin estos conocimientos elementales. El conocimiento de la escritura, y especialmente de la lectura, sirven frecuentemente de recreo al hombre laborioso, que reposa sus fuerzas físicas poniendo en ejercicio las del espíritu. El desarrollo moral y religioso no gana menos entre las personas que poseen estos primeros elementos del saber humano. A pesar del abuso que frecuentemente se hizo con tan útil y civilizador instrumento, á pesar de la perversidad del corazón humano, aún puede asegurarse que el influjo de las buenas lecturas es más eficaz que el de las nocivas. El hombre, por un sentimiento de pudor que le es innato, hasta en medio de sus aberraciones y perversidades paga tributo á los principios eternos de la moral y del bien. Por otra parte, no siendo posible establecer una igualdad de ignorancia, como ya dijimos, es menos peligroso establecerla en el saber. De esta manera se evita el influjo frecuentemente pernicioso de unos pocos sobre los muchos. Además, el hombre que sabe leer tiene en ello un medio de recreo y distracción, cuyo empleo le ilustra y ennoblece. En una palabra, dar al hombre los conocimientos elementales de la lectura y escritura, es contribuir poderosamente al perfeccionamiento del individuo, y por consiguiente, de la especie. La sociedad obtiene con ello asociados más aptos para las artes y las ciencias, para la agricultura, el comercio, y hasta para las labores más penosas y mecánicas. Como la cultura de la inteligencia revela siempre al hombre la superioridad de su sér, le ennoblece y hace más digno de acercarse á la divinidad; en tesis general, las costumbres ganan siempre con el desarrollo intelectual. Siendo el hombre un sér que piensa, sociable y capaz de perfeccionarse indefinidamente, el ignorante, el salvaje se separa del estado natural, á que sólo se acerca el hombre culto y civilizado. El estado de ilotismo es contrario á nuestra naturaleza inteligente, inventiva, industrial y comunicativa, y por consiguiente, no puede menos de ser perjudicial para el mejoramiento social, así en el orden físico como en el orden moral.

Si saber leer y escribir es una necesidad de toda criatura racional, que tiene el deber de trabajar en el perfeccionamiento de su sér; si sin estos primeros instrumentos no puede llenar su misión sobre la tierra, sea cual fuere la posición social en que le haya colocado la Providencia, no se nos negará que las primeras nociones del cálculo son de todo punto indispensables

para las transacciones de la vida común. El hombre necesita á cada paso echar mano de las operaciones aritméticas: así es que todos las conocen, aunque sea empíricamente, en mayor ó menor grado. Este solo hecho prueba la imperiosa necesidad de que la aritmética forme parte del programa de las escuelas primarias elementales. Los ejercicios del cálculo contribuyen además á la educación intelectual y moral. A la intelectual, porque estos ejercicios son un poderoso medio para el desarrollo de la *atención* y del *juicio*, facultades de que hacemos un uso tan frecuente; á la moral, porque inculcando al niño desde la infancia la utilidad de nivelar siempre los gastos con los ingresos, se le evita en el curso de la vida accidentes que pueden conducirle al olvido de sus deberes morales y religiosos.

Como ya dijimos, la enseñanza de estos deberes ha de ser el complemento natural de los demás conocimientos que hemos mencionado. El peligro que algunos ven en ellos se desvanece completamente cuando se inculca al hombre desde la infancia la conducta que ha de observar para con sus semejantes y para con Dios: los principios de moral y religión han de ser los reguladores que nos indiquen el uso que hemos de hacer de los demás conocimientos para satisfacer necesidades justas y legítimas, realizando así nuestra felicidad presente y venidera.

Las enseñanzas que acabamos de indicar forman desde muy antiguo, especialmente en nuestra patria, el programa de la primera enseñanza. Por eso nuestros antiguos profesores se titulaban maestros del noble arte de leer, escribir y contar. La enseñanza moral religiosa estaba entonces únicamente encomendada al clero. Posteriormente amplióse este programa con la enseñanza de la ortografía y de los elementos de la lengua castellana, y más tarde con la de la doctrina cristiana.

Todos estos agregados son de todo punto necesarios para completar la instrucción común á la totalidad de los individuos de una sociedad cualquiera. En efecto, la enseñanza de la escritura no es completa sin la de la ortografía, ó más bien, ésta forma naturalmente parte de aquélla: no sabe escribir el que sólo forma letras, si no las emplea y combina bien para manifestar sus pensamientos; y nadie nos negará la utilidad de conocer la lengua patria para poder expresarse correctamente en ella.

Dedúcese de lo dicho, que no debe haber un solo individuo en España que no sepa leer, escribir y contar, y que ignore los elementos de la lengua castellana y los deberes morales y religiosos.

Indudablemente este programa satisface las necesidades del mayor número, pues si no nos es lícito ignorar sin peligro ciertos fenómenos naturales, la lectura nos puede proporcionar el medio de enterar de ellos á los niños que concurren á nuestras escuelas.

Sin embargo, ¿satisface este programa las necesidades de la actual civilización española? ¿La agricultura, el comercio, la

industria y las artes pueden continuar su progresivo desarrollo sin que la generalidad de los españoles esté adornada de mayores conocimientos de los que hemos mencionado? La contestación negativa que sin grandes esfuerzos puede darse á todas estas preguntas, ha sido causa de que nuestro programa de primera enseñanza se haya enriquecido en los tiempos modernos con algunas otras enseñanzas no menos importantes y necesarias para que alcancemos un nuevo y mejor estado de civilización, y satisfagamos desde luego al actual. Entre estas nuevas enseñanzas las hay de utilidad más ó menos general, y de más ó menos inmediata aplicación.

Las nociones de física é historia natural son de necesidad común, porque á todos conviene tener idea exacta de los fenómenos naturales y de los seres que de continuo le afectan para bien ó para mal. Además, cuanto más se descubre el misterioso velo que encubre el conjunto armonioso del universo, más se admira la bondad y sabiduría de su autor. En cada página del grande y eterno libro de la naturaleza están escritos con caracteres indelebiles los sublimes atributos del Omnipotente. Por eso el que estudia en este libro es generalmente religioso y bueno.

A las nociones de física é historia natural se sigue en importancia el conocimiento teórico de la agricultura, ramo de más inmediata y general aplicación, como que es el primer elemento de la riqueza nacional, alimento del Erario, la carrera en que más hombres caben y la profesión más segura. No se concibe cómo este ramo capital de riqueza se dejó por tanto tiempo en manos de la rutina, y se ha pensado tan poco en instruir al hijo del labrador. Afortunadamente se ha reparado ya este descuido, y las nociones de agricultura forman una parte integrante del programa elemental de primera enseñanza. Conviene que el gusto por la agricultura se despierte entre nosotros con preferencia á otro alguno, pues que todo el porvenir de España está en este primer manantial de riqueza.

De todos los ramos del saber humano, ninguno es tan fecundo en aplicaciones útiles y de uso frecuente como la química, cuya enseñanza práctica no exige por cierto grandes esfuerzos intelectuales. Por esta razón le damos el lugar inmediato siguiente á la agricultura, á cuyo desarrollo contribuye. En efecto, las ciencias naturales, esto es, unas ligeras nociones de física, química é historia natural, que tengan inmediata aplicación, deben, en cierta manera, envolver y rodear los conocimientos agrícolas que se suministran en las escuelas: la utilidad de éstos sería poco segura sin aquéllas.

El programa del gobierno, aunque admite los ramos de enseñanza que acabamos de mencionar, da en cierta manera la primacía y antelación á las nociones de dibujo lineal y de geometría. Sin desconocer la grande utilidad de estas nociones por sus aplicaciones materiales y positivas, las colocamos en segundo término, porque son menos generales y necesarias: las nociones de ciencias naturales son precisas en muchas ocasiones para la conservación del individuo; las geométricas y de

dibujo no tienen semejante importancia, aunque como ya dijimos, es innegable su utilidad. El dibujo, esencial en las artes y en la industria y hasta en la agricultura, ejercita la mano y la vista; acostumbra al orden y á la exactitud, y desenvuelve el sentimiento de lo bello. La geometría facilita el estudio del dibujo, y es de aplicación inmediata en la medición de alturas, terrenos y volúmenes.

Réstanos sólo hablar de la enseñanza de la geografía y de la historia. Conocer el globo que habita, y los principales acontecimientos de su país, son cosas que no debiera ignorar ningún hombre que tiene derechos políticos que ejercer y deberes sociales que cumplir. En un país regido por instituciones libres, los conocimientos geográficos é históricos son de la mayor utilidad. A todos conviene saber las vicisitudes del linaje humano, los cambios políticos y el influjo de las diversas clases de gobierno en los diversos países de la tierra. Conocer el origen de la especie humana, los progresos del cristianismo y los grandes descubrimientos é invenciones que tanto han influido en el destino de las naciones, es de interés general. Los acontecimientos gloriosos del país natal, y los de los hombres que ilustraron su nombre por su valor, su saber ó sus virtudes, sirven para inspirar y arraigar en los corazones el amor á la patria, y despertar el deseo de imitar á los que han aumentado su esplendor y su gloria. Por otra parte, las relaciones comerciales exigen por sí mismas algunos conocimientos geográficos. Sin embargo, hemos de confesar que la enseñanza de la geografía y de la historia no es de una utilidad tan general y común, y que en muchas ocasiones carece de aplicación práctica, si bien es cierto que siempre ejerce un saludable influjo en la educación del individuo, pues enaltece sus ideas y le ennoblece á sus propios ojos.

Por ahora, al menos, creemos que la ley ha obrado con acierto encerrando la primera enseñanza en los límites que acabamos de indicar. Ampliar para la generalidad el programa de sus estudios, nos parece sería poco prudente en el estado de nuestra civilización; cercenar aquéllos, lo juzgaríamos contrario á las tendencias del siglo, y á los adelantamientos en las ciencias, las artes, el comercio, la agricultura y la industria. También creemos que hizo bien en dividir la enseñanza en dos grados: el uno necesario y común á todos; el otro común á una gran parte.

Sin embargo, á esta enseñanza esencial, parte que debe ser común á todos, y parte á una inmensa mayoría de los niños españoles, todavía puede agregarse cierta instrucción especial, muy útil para el mejor desempeño de ciertas ocupaciones á que suelen dedicarse la mayoría de los individuos en determinadas localidades. La agricultura, la industria y el comercio son los principales rumbos á que se dirigen la mayoría de los habitantes de una nación. Hemos colocado la agricultura como clase general; pero hay muchos pueblos de España donde es la ocupación exclusiva. En ellos conviene ampliar esta enseñanza,

disponiéndolos á emanciparse de la rutina, á admitir los adelantamientos de la ciencia, é inspirándoles gusto por el cultivo de los campos, de los árboles útiles y por la cría de los animales que contribuyen á las faenas rústicas.

El comercio es una ocupación muy común en los pueblos de la costa y en los grandes centros de población, y por eso es conveniente ampliar en ellos las nociones de geografía, las de aritmética, las de contabilidad y la teneduría de libros. Este último conocimiento es de utilidad y aplicación diaria, y conviene para generalizar los hábitos de buen orden y economía. Algunas lecciones son suficientes para comprender su teoría, y la copia de algunos modelos hace adquirir una idea cabal.

En España tenemos poquísimos centros industriales; pero en algunos países, como en Cataluña, por ejemplo, convendría dar en las escuelas algunas ideas de las industrias más comunes en el país. En aquellas poblaciones las nociones de física, química, historia natural y dibujo debieran tener mayor desarrollo y dirigirse á las aplicaciones industriales. Convendría en aquellas escuelas dar una idea de la importancia social de las artes y oficios, é inculcar los deberes morales á los que las ejercen.

El canto y la gimnástica forman parte del programa de primera enseñanza en algunas naciones; pero siendo estos medios más de educación que de enseñanza, tienen sólo su natural aplicación en las escuelas de párvulos. En las elementales pueden sólo continuar como ejercicios prácticos de desarrollo físico y moral.

Cuanto acabamos de decir acerca del carácter y límites de la enseñanza, es de la mayor importancia para los maestros, que deben saber la índole de la profesión que ejercen, para imprimirle una dirección conveniente. Los maestros no van á iniciar á los niños en los elementos de las ciencias, sino á enseñarles lo que la ciencia tiene de útil y aplicable en los usos comunes á la mayoría de los individuos de la especie humana. Considerada así la primera enseñanza, quedan desvanecidos cuantos argumentos se levantan contra ella por las personas que desconocen su verdadero carácter y los límites en que se encierra; bien que tiene la ignorancia gran parte en estos argumentos, pues todos nacen de la falta de ideas exactas acerca de los diversos ramos del saber y acerca del desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre.

CAPITULO II.

DE LOS MÉTODOS Y SISTEMAS.

§ I.

De los métodos y sistemas en general, y de su necesidad en la enseñanza.

Impulsado el espíritu humano por un deseo irresistible de conocerlo y formularlo todo, se fija desde luego en los seres que le rodean é impresionan. Muy pronto su propia personalidad, esto es, su propio sér viene á constituirse en objeto de sus investigaciones, y por tales medios adquiere la certeza de que es capaz de ciencia, ó lo que es lo mismo, que tiene el poder de conseguir el conocimiento de los diversos objetos que están bajo la esfera de su actividad. La comparación que hace de sí mismo con los demás seres le da la idea de su superioridad, y sintiendo en sí mismo una aspiración hacia lo infinito, se disgusta de la ciencia relativa y aspira á conseguir una absoluta, que sólo puede ser atributo de la Divinidad; pero cuya sola aspiración le conduce á creerse á sus propios ojos un sér capaz y digno de un progreso continuo, de hablar, poseer y transmitir todas las verdades hasta subir á su origen y fuente. Este sentimiento íntimo de su capacidad está basado en la conciencia de la posesión de una fuerza ó instrumento propio para suplir su natural debilidad.

Pero dejando á un lado esta fuerza impulsiva, que conduce al espíritu humano á juzgarse capaz de poseer un conocimiento más ó menos claro de las cosas, fundado, ya en principios evidentes por sí mismos, ya en demostraciones, es innegable que en todos los casos para adquirir este conocimiento parte de un principio, y se propone un fin; y de aquí la necesidad que condujo al espíritu humano á trazarse las vías naturales que le habían de conducir en su trabajo. Estas vías, estas sendas naturales que dirigen y conducen al hombre de la manera más natural posible en la investigación de la verdad, son las que llamamos métodos; voz griega, compuesta de *meta* (término) y de *hodos* (camino). Así, el método es, como dijimos, la manera de llegar á un fin por el camino más corto y seguro, y de decir ó hacer cualquier cosa, según ciertas maneras de proceder reconocidas por verdaderas y mejores que otras.

Caracterizanse los métodos, ya por los medios de llegar al fin, ya por este mismo fin.

Como el espíritu humano no puede, como el espíritu divino, abrazar los conjuntos y ver colectivamente de un solo golpe

disponiéndolos á emanciparse de la rutina, á admitir los adelantamientos de la ciencia, é inspirándoles gusto por el cultivo de los campos, de los árboles útiles y por la cría de los animales que contribuyen á las faenas rústicas.

El comercio es una ocupación muy común en los pueblos de la costa y en los grandes centros de población, y por eso es conveniente ampliar en ellos las nociones de geografía, las de aritmética, las de contabilidad y la teneduría de libros. Este último conocimiento es de utilidad y aplicación diaria, y conviene para generalizar los hábitos de buen orden y economía. Algunas lecciones son suficientes para comprender su teoría, y la copia de algunos modelos hace adquirir una idea cabal.

En España tenemos poquísimos centros industriales; pero en algunos países, como en Cataluña, por ejemplo, convendría dar en las escuelas algunas ideas de las industrias más comunes en el país. En aquellas poblaciones las nociones de física, química, historia natural y dibujo debieran tener mayor desarrollo y dirigirse á las aplicaciones industriales. Convendría en aquellas escuelas dar una idea de la importancia social de las artes y oficios, é inculcar los deberes morales á los que las ejercen.

El canto y la gimnástica forman parte del programa de primera enseñanza en algunas naciones; pero siendo estos medios más de educación que de enseñanza, tienen sólo su natural aplicación en las escuelas de párvulos. En las elementales pueden sólo continuar como ejercicios prácticos de desarrollo físico y moral.

Cuanto acabamos de decir acerca del carácter y límites de la enseñanza, es de la mayor importancia para los maestros, que deben saber la índole de la profesión que ejercen, para imprimirle una dirección conveniente. Los maestros no van á iniciar á los niños en los elementos de las ciencias, sino á enseñarles lo que la ciencia tiene de útil y aplicable en los usos comunes á la mayoría de los individuos de la especie humana. Considerada así la primera enseñanza, quedan desvanecidos cuantos argumentos se levantan contra ella por las personas que desconocen su verdadero carácter y los límites en que se encierra; bien que tiene la ignorancia gran parte en estos argumentos, pues todos nacen de la falta de ideas exactas acerca de los diversos ramos del saber y acerca del desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre.

CAPITULO II.

DE LOS MÉTODOS Y SISTEMAS.

§ I.

De los métodos y sistemas en general, y de su necesidad en la enseñanza.

Impulsado el espíritu humano por un deseo irresistible de conocerlo y formularlo todo, se fija desde luego en los seres que le rodean é impresionan. Muy pronto su propia personalidad, esto es, su propio sér viene á constituirse en objeto de sus investigaciones, y por tales medios adquiere la certeza de que es capaz de ciencia, ó lo que es lo mismo, que tiene el poder de conseguir el conocimiento de los diversos objetos que están bajo la esfera de su actividad. La comparación que hace de sí mismo con los demás seres le da la idea de su superioridad, y sintiendo en sí mismo una aspiración hacia lo infinito, se disgusta de la ciencia relativa y aspira á conseguir una absoluta, que sólo puede ser atributo de la Divinidad; pero cuya sola aspiración le conduce á creerse á sus propios ojos un sér capaz y digno de un progreso continuo, de hablar, poseer y transmitir todas las verdades hasta subir á su origen y fuente. Este sentimiento íntimo de su capacidad está basado en la conciencia de la posesión de una fuerza ó instrumento propio para suplir su natural debilidad.

Pero dejando á un lado esta fuerza impulsiva, que conduce al espíritu humano á juzgarse capaz de poseer un conocimiento más ó menos claro de las cosas, fundado, ya en principios evidentes por sí mismos, ya en demostraciones, es innegable que en todos los casos para adquirir este conocimiento parte de un principio, y se propone un fin; y de aquí la necesidad que condujo al espíritu humano á trazarse las vías naturales que le habían de conducir en su trabajo. Estas vías, estas sendas naturales que dirigen y conducen al hombre de la manera más natural posible en la investigación de la verdad, son las que llamamos métodos; voz griega, compuesta de *meta* (término) y de *hodos* (camino). Así, el método es, como dijimos, la manera de llegar á un fin por el camino más corto y seguro, y de decir ó hacer cualquier cosa, según ciertas maneras de proceder reconocidas por verdaderas y mejores que otras.

Caracterizanse los métodos, ya por los medios de llegar al fin, ya por este mismo fin.

Como el espíritu humano no puede, como el espíritu divino, abrazar los conjuntos y ver colectivamente de un solo golpe

de vista intelectual los diversos todos que constituyen el universo, necesita fraccionarlos y contemplar separadamente cada una de sus partes guiado por la analogía. Pero como esto no le daría una idea cabal del conjunto sin reorganizar lo que su mente descompone, fuéle preciso inventar medios para conseguir ambos objetos, de donde tuvieron origen los métodos llamados *analítico* ó de descomposición, y *sintético* ó de recomposición, á que se ha agregado el método *mixto* ó de sustitución, es decir, el que emplea alternativamente el análisis y la síntesis.

Por su objeto, los métodos se han denominado de *investigación*, de *demonstración* y de *comprobación*. Porque, en efecto, el hombre se propone siempre investigar, demostrar ó comprobar. Los métodos llamados de *clasificación* y *deducción* están basados en nuestras relaciones con las cosas. Así, el método de clasificación tiene por objeto clasificar las cosas por las relaciones de semejanza ó desemejanza que entre ellas existen. El método de deducción tiene por objeto conducir á un fin por medio de las relaciones que constituyen el encadenamiento y dependencia de las cosas. El método de clasificación distribuye los objetos en clases, géneros, especies y familias, dándoles nombres que revelan sus más distintos y salientes caracteres. El método de deducción saca consecuencias de los principios, observando la conexión que existe entre las causas y los efectos. Un museo de historia natural, es un ejemplo palpable del método de clasificación. Una operación de cálculo, ó un discurso sobre cualquier objeto que se quiere demostrar, pueden dar idea del método de deducción.

También se han caracterizado los métodos por el número de las personas que funcionan en ellos. Así, cuando se enseña exponiendo solamente, se llama *método acromático*; cuando se enseña preguntando, *método erotemático*. Este último se divide en *dialogístico* ó *socrático* si hay dos interlocutores que se preguntan y responden mutuamente, y en *catequístico* si sólo se pregunta lo que se ha enseñado de antemano.

Distínguense también los métodos en científicos y populares, según que se procede por lo que es más útil á los discípulos ó más agradable á la sociedad.

Pero todas estas distinciones de la filosofía son poco importantes al maestro. Lo que éste necesita es conocer la aplicación del método á la enseñanza de los niños; en este caso no podría dispensarse de adquirir un conocimiento exacto de tan importantísimo medio, pues el método, como dice muy bien Mr. DeGerando, decide siempre del éxito de la enseñanza, porque es la guía del estudio, y los maestros hábiles se forman y se distinguen por la elección del método y por la manera de emplearle.

En la instrucción de los niños hay que atender al arreglo y orden, ó sea á la sistematización de toda la enseñanza, y á la comunicación especial de cada uno de sus ramos. De aquí la necesidad de la adopción de fórmulas de organización y de fórmulas de enseñanza.

Las fórmulas ó métodos de organización se ha convenido denominarlas *SISTEMAS*, dejando el nombre de *MÉTODO* á las fórmulas propias y exclusivas de la enseñanza.

Antes de entrar en los detalles de los sistemas y métodos que más importa conocer á los maestros, haremos algunas reflexiones acerca de su importancia.

Jamás podría encarecerse suficientemente la necesidad que tienen los maestros de dedicarse con una especial predilección á estos estudios pedagógicos.

Efectivamente: por corto que sea el número de los niños que asistan á las escuelas, el maestro tiene una necesidad absoluta de clasificarlos según su edad y conocimientos, y de sostener la emulación, el orden y la disciplina. Necesita también distribuir el tiempo y el trabajo de manera que todos estén ocupados con aprovechamiento; y cómo conseguir esta organización sistemática sin el conocimiento de los sistemas y métodos que la enseñan? ¿Cómo combinar todos los medios de enseñanza con las necesidades del desarrollo físico, intelectual y moral de los niños? El conocimiento de los sistemas y métodos allana al maestro la senda que ha de conducirle en la enseñanza, separa del camino los obstáculos, y le hace marchar rectamente al objeto de su ministerio. El conocimiento de los sistemas y métodos minora su trabajo y hace menos penosas y difíciles sus asiduas tareas. El maestro adquiere por este medio la recompensa que siempre alcanza el que llena con inteligencia los deberes del cargo que ejerce. La inspección de una escuela cuyo maestro ignora los sistemas y métodos, presenta la imagen del caos, y un aspecto repugnante de tristeza y sufrimiento; el orden, la armonía y un aspecto de bienestar y placer revelan la existencia de aquellas poderosas vías del acierto. Sin sistema, el orden y el silencio son imposibles; sin método, no hay adelantamientos de ninguna especie.

Así, la primera obligación del maestro, la que constituye la esencia de su profesión, es el estudio de los sistemas y métodos de enseñanza. Sin este conocimiento no hay maestro verdadero.

Y no se crea, como equivocadamente pensaron algunos, que á todos sea lícito inventar las fórmulas de organización y enseñanza. Al genio solamente le es permitido crear, y los genios son siempre raros y contados. Además, la ley de perfectibilidad no consiste en el aislamiento individual ni en la bondad de las concepciones que produce, sino en el encadenamiento progresivo de los conocimientos humanos. Por este medio, las creaciones del genio se mejoran sucesivamente con las experiencias y esfuerzos individuales comprobados y combinados.

§ II.

Exposición de los sistemas de enseñanza.—Ventajas y desventajas de cada uno de ellos.

Las fórmulas de organización de la enseñanza en las escuelas pueden reducirse á tres: la *simultánea*, la *mutua* y la *mixta*. La individual no puede conceptuarse fórmula de organización, puesto que falta la combinación, y por consiguiente, no hay verdadero sistema. Es un medio de transmitir los conocimientos formando una serie de explicaciones distintas y provechosas á un solo individuo. Sin embargo, suele decirse existen cuatro sistemas de enseñanza: el *individual*, el *simultáneo*, el *mutuo* y el *mixto*.

En el sistema individual, el maestro enseña individualmente á los niños, señala á cada uno sus trabajos, y obra en todo como si no tuviera que entenderse más que con un solo discípulo.

En el sistema simultáneo, el maestro clasifica los niños de la escuela según su fuerza intelectual y el grado de conocimientos. De esta manera forma diversos grupos, con los cuales procede como en el sistema individual procedería con un solo niño.

En el sistema mutuo, el maestro clasifica también su escuela, tomando por base el estado de los conocimientos de sus discípulos, enseña previamente á los que conoce con más disposiciones, y encarga la enseñanza de cada grupo á uno de estos elegidos.

El sistema mixto es la adopción combinada de las fórmulas anteriores. El maestro emplea alternativamente la individual, la simultánea y la mutua. Huye de los obstáculos que cada una de éstas presenta, y pone en práctica únicamente lo que tienen de reconocida utilidad.

No obstante, todas estas fórmulas tienen una aplicación conveniente en determinadas circunstancias. El sistema individual, tan antiguo como la sociedad, tiene su natural aplicación en la enseñanza doméstica. Por lo demás, está justamente proscrito de las escuelas: el tiempo, con su asombrosa velocidad, pone un obstáculo insuperable á su adopción. En efecto: suponiendo sólo sesenta niños y tres horas de clase, no podría emplear el maestro más que tres minutos con cada niño. ¿Y qué enseñaría en tan corto tiempo? ¿En qué se emplearían mientras tanto los demás niños? ¿Cómo se conservaría el orden? Además, el sistema individual tiene sobre éstos el gran inconveniente de carecer del poderoso estímulo de la emulación y del medio de la imitación.

Según los franceses, el canónigo Lassala, fundador del instituto de la doctrina cristiana, es también el inventor del sistema de enseñanza simultáneo; sistema que, si hemos de dar crédito á lo que nos dice el hermano Lorenzo Ortiz en su obra titulada *El maestro de escribir*, publicada en el año 1696, era ya

conocido en España en época muy anterior. De todos modos, este sistema, muy generalizado en Bélgica, Holanda y en casi toda la Alemania, lleva grandes ventajas al sistema individual. Efectivamente; los sesenta niños que hemos supuesto para probar la imposibilidad del sistema individual, pueden quedar reducidos en el sistema simultáneo á seis grupos de á diez niños, y entonces los tres minutos de tiempo para cada niño se nos convierten en treinta para cada grupo. Entre los diez niños de cada uno se mantiene viva la atención, y la imitación y la emulación conservan todo su poder. El maestro se dirige á la vez á todos ellos, resuelve sus dudas, y la fuerza de la asociación da un gran impulso al trabajo. Además, los otros grupos, unidos por el estímulo, por el equilibrio de sus fuerzas intelectuales y por el deseo de conservarse á una misma altura de conocimientos, pueden entregarse con más aprovechamiento que en el sistema individual á otras ocupaciones, y el orden presenta menos peligros de alterarse y es mucho más fácil de conservar. De todos modos, el sistema simultáneo sólo tiene su natural aplicación cuando el número de niños es bastante reducido. Con la acumulación de niños vienen casi á tocarse las mismas dificultades que en el sistema individual. La inapreciable ventaja de la colectividad en la enseñanza y de la intervención directa en ella del maestro, desaparece con la falta de tiempo, con la imposibilidad de la formación de grupos, en relación con las necesidades de los diversos grados de saber de la escuela, y con la imposibilidad de conservar el orden. No se nos oculta que á todos estos obstáculos se ha procurado poner remedio, ya haciendo que los niños alternen en las diversas clases y practiquen simultáneamente en varias, ya agregando al maestro uno ó más ayudantes. Pero el primer medio, que reconozco necesario en el sistema simultáneo, no es siempre eficaz, con especialidad si el número de niños excede de sesenta. La agregación al maestro de diversos ayudantes no es siempre posible, ni aunque lo sea está exenta de inconvenientes. Y en efecto, ó los ayudantes saben lo que el maestro, ó no: en el primer caso, fuera más natural establecer otras tantas escuelas; en el segundo, es muy fácil se enseñen errores á los discípulos ó se falte al menos á la unidad de la enseñanza tan necesaria en la escuela. Además, el ayudante no es muchas veces auxiliar del maestro, sino rival, y en este caso ya se deja percibir el nuevo orden de inconvenientes que esto ocasiona. ¿Dedúcese de aquí que el sistema simultáneo no preste ninguna utilidad á la enseñanza? Nosotros, al mencionar algunos de los inconvenientes, no hemos querido proscribirle ni queremos desaparecer de nuestras escuelas como el individual, vicioso é ineficaz siempre. El sistema simultáneo es de absoluta necesidad en las escuelas cuya concurrencia de niños no exceda de sesenta. ¿Y cuál es el sistema que debe obtener la preferencia en escuelas muy numerosas? Contestaremos sin vacilar que en este caso es necesario echar mano del sistema mutuo ó del mixto, según las circunstancias.

La invención del sistema mutuo se ha disputado y disputa todavía. Créese que en Francia comenzó á practicarse desde principios del siglo último. Rollín, cuyos principios adquirió de Quintiliano y San Jerónimo, lo ha recomendado en sus obras. Según el libro ya citado del hermano Ortiz, se practicaba en España en el siglo XVII. Lo que no admite duda es que se hallaba establecido en las escuelas de Aranjuez antes de 1780, en que D. José Anduaga publicó en su *Arte de escribir* el método de enseñar, según los principios del sistema mutuo. Parece que el Asia fué la cuna de este sistema, que se practicaba en la China y en la India antes de Jesucristo. A pesar de todo, no puede despojarse á Bell y Lancáster de la gloria de haber dado una organización casi perfecta á este sistema. Si antes que ellos se seguía, era de una manera incompleta, poco regular y ordenada. Más bien que un sistema mutuo, era una especie de sistema mixto, caos informe y sin coherencia, debido al instinto de los hombres por buscar y practicar lo bueno. Bell estableció su sistema por los años de 1789 en la escuela de Egmora, cerca de Madrás, en la India, de cuyo establecimiento estaba encargado por la Compañía. Ocho años después, de regreso Bell á Inglaterra, publicó los principios de su sistema, al propio tiempo que ya Lancáster los practicaba en la numerosa escuela que dirigía. Ambos organizaron este sistema bajo dos formas diferentes, pero desarrollándole en una vasta escala, y cual hasta entonces no se había conocido. Desde 1815 se ha connaturalizado en Francia con algunas modificaciones debidas á Jomard, Bailly, Francœur y otros. En España le conocemos también con alguna perfección desde 1820. Este sistema lleva grandes ventajas al simultáneo, especialmente para escuelas numerosas. Hay en él más sencillez, más economía de medios y más orden. Un solo maestro puede dirigir una escuela de más de quinientos niños sin el menor desorden, sin el menor inconveniente, sin que se eche de menos la menor cosa. Antes al contrario, el perfeccionamiento de este sistema marcha á la par del mayor número de obstáculos. En efecto, el principal de los anteriores sistemas consiste en el acrecentamiento progresivo de los niños; por el contrario, el sistema mutuo se desarrolla y se organiza cada vez mejor con este aumento tan perjudicial á los demás. La clasificación indefinida que introduce, permite que los niños estén siempre colocados en el grupo que les pertenece, según su altura de conocimientos. Por este sistema, los niños no se detienen ni se adelantan indebidamente. Cada niño observa á sus iguales y es observado por ellos, y emplea todos los momentos, todos los esfuerzos de que es capaz. La jerarquía escolar es asimismo un poderoso estímulo, que mantiene entre ellos una noble emulación, los obliga á marchar de una manera progresiva hasta obtener los primeros puestos. Los instructores, enseñados previamente por el profesor, multiplican, digámoslo así, á éste, y forman su verdadero eco en toda la escuela. Estos mismos instructores fortifican sus propios conocimientos con la enseñanza, y se acostumbran á darse cuenta de sus pensa-

mientos y á comunicarlos ordenadamente á los demás; sus compañeros aprenden de ellos, si no con más perfección, con más naturalidad; el lenguaje, aunque tal vez menos correcto que el del maestro, es siempre más análogo al del niño á que se dirige. La natural franqueza que reina entre los compañeros, y el mayor tiempo que se emplea en las lecciones, suple ventajosamente la intervención directa del profesor. Este, ocupado exclusivamente en la dirección y vigilancia de la escuela, imprime á toda ella un orden admirable. El sistema mutuo reúne indudablemente las ventajas, no sólo del simultáneo, sino del individual: toma del uno la sencillez de los medios, y del otro la energía de la acción.

Al primer aspecto parece, pues, que el sistema mutuo es el único conveniente y el que debiera obtener la primacía sobre todos los demás; y así es en efecto cuando se trata de un solo maestro y de una escuela de muchos niños. Cuando éstos exceden de cincuenta, y no llegan á ciento cincuenta, es preferible un sistema mixto. Pero antes de ocuparnos de él, mencionaremos algunos inconvenientes que el mutuo tiene en sí mismo.

La no intervención directa del maestro en la enseñanza es el principal inconveniente del sistema mutuo. Si la experiencia ha acreditado que los conocimientos elementales de lectura, escritura, aritmética, ortografía, dibujo lineal y hasta la geografía descriptiva pueden enseñarse sin graves obstáculos por el sistema mutuo, la misma experiencia ha venido á demostrar que este sistema es casi ineficaz para la enseñanza de la gramática, de los preceptos morales y religiosos, y para los elementales conocimientos de las ciencias naturales. Aun en aquellos ramos en que el sistema satisface á la enseñanza, la materializa y hace en cierta manera mecánica. Así sucede con la enseñanza de la aritmética en especial, y con la de moral y religión. La importancia de esta última hizo que se destinaran ciertos días para la explicación directa por el maestro en algunas escuelas mutuas. De lo que acabamos de decir se deduce que la enseñanza mutua es poco favorable al desarrollo de la inteligencia, y por consiguiente, á ser aplicada á ciertos estudios abstractos, y que tienen por principal objeto el desarrollo de las ideas. Como el alma del sistema mutuo son los buenos instructores é inspectores de orden y clase, no es fácil su adopción en escuelas poco numerosas, por la imposibilidad de proporcionarse estos funcionarios. Todas las demás objeciones que se hacen á este sistema no tienen valor real ó no merecen siquiera refutarse.

Sin embargo, las que dejamos apuntadas son de tal naturaleza, que merece meditarse un poco la manera de destruirlas.

Los partidarios del sistema mixto creen haber resuelto la cuestión. En efecto: ¿cuál es el principal mérito del sistema mutuo? La clasificación: los partidarios del sistema mixto la conservan; pero haciendo intervenir directamente al maestro en la enseñanza, privan á la escuela de su ojo vigilante y hacen perder al conjunto una gran parte de su regularidad y armonía.

No negaremos, sin embargo, que el sistema mixto permite más ampliación á la enseñanza, y que perfeccionado pueda llegar á obtener la primacía sobre los demás. Tiénela hoy de hecho en muchos casos; y en efecto, no podemos negarle nuestra preferencia en escuelas de cincuenta á ciento cincuenta niños, donde el maestro tiene que recorrer todo el programa oficial de enseñanza, y cuando puede disponer de un ayudante.

Si las escuelas exceden de ciento cincuenta niños y el maestro es solo, es de toda necesidad la adopción del sistema mutuo. Cuando más, podrá establecer el mixto en la enseñanza de los preceptos morales y religiosos y en la de la gramática.

Aun en el caso de la adopción del sistema mixto, deberá conservarse la forma y organización del mutuo, con sólo alteraciones muy secundarias y poco importantes.

Tales son los sistemas de enseñanza y sus principales ventajas y desventajas.

§ III.

Diferencia entre método general, método especial y procedimiento.—Requisitos y mérito absoluto y relativo de los métodos que deben usarse en las escuelas.

Los sistemas ó fórmulas de organización han sido llamadas por algunos *métodos generales*, dando el epíteto de *especiales* á los que se dirigen á facilitar el estudio de cualquier ramo aislado de enseñanza. El *método general* entonces viene á ser el conjunto de reglas empleadas para dirigir, clasificar, ocupar, estimular á los discípulos de una escuela; y el *método especial*, la colección de reglas destinadas á facilitar y ordenar el estudio de los diversos ramos de enseñanza.

Sin embargo, dando el título de *sistema* á las diversas formas de organización, podemos emplear el de *método general* para designar aquel cuyos principios son aplicables á todos y cualesquiera de los ramos de enseñanza, y el de *método especial* para indicar aquellos que sólo son aplicables á un determinado ramo de enseñanza.

Según Mr. De-Gerando, hay notable diferencia entre *método* y *procedimiento*; según otros, estas dos palabras revelan casi las mismas ideas. Los métodos y procedimientos, dicen, son las maneras de emplear los medios de instrucción: los métodos son más generales; los procedimientos más especiales. En este caso procedimiento y método serían sinónimos.

He aquí, no obstante, cómo De-Gerando caracteriza ambas palabras:

«El método, dice, traza la marcha del entendimiento y el orden en que las ideas se presentan. El procedimiento es un instrumento exterior y mecánico que sirve para ejecutar ciertas operaciones.»

Para nosotros, el principio de intuición es un método; los

medios exteriores que empleamos para ponerlo en ejecución, como el tablero-contador, por ejemplo, son un procedimiento.

Infiérese de lo dicho que en las escuelas, además de los sistemas, cuya necesidad dejamos ya plenamente comprobada, serán necesarios los métodos generales, los especiales y los procedimientos. Los métodos generales, porque sus luminosos principios pueden facilitar la marcha de los diversos ramos de enseñanza; los especiales, porque son los que la dirigen acertadamente, según las circunstancias del objeto estudiado; y el procedimiento, porque sin él no se despeja en las escuelas el camino que conduce al término deseado.

Pero los métodos necesitan estar adornados de algunos requisitos, sin los cuales no serán de utilidad en las escuelas. Estos requisitos constituyen en cierta manera los principios en que han de basarse los métodos. Aunque estos requisitos son varios, sólo mencionaremos aquí los más principales é importantes.

El método ha de conformarse á la naturaleza de la cosa enseñada y á la disposición del que la estudia: De este primer principio nace el mérito *absoluto* y *relativo* de los métodos. Aquél será tanto mayor, cuanto más puntos de contacto tenga con la naturaleza de lo que se enseña; éste será tanto mayor, cuanto más se amolde á la inteligencia del que lo estudia.

El principio sentado es el capital y necesario á todo método. Si éste no se apodera de las relaciones de las cosas, y arregla á ellas la marcha expositiva de las mismas, alcanzará difícilmente el fin propuesto. Pero este rigorismo científico debe ir enlazado con la capacidad de los discípulos. Un método que no se ponga á su alcance pierde todo su mérito, porque no puede conseguir el fin que se propuso. Por el contrario, un método fundado en el conocimiento de la naturaleza de las cosas, y puesto al alcance intelectual de los discípulos, se hace luminoso y adecuado para la enseñanza. Por eso un maestro que conociera bien la materia del objeto de su enseñanza y la disposición de sus discípulos, hallaría casi por sí mismo el método más á propósito, y no tendría necesidad de consultar las obras pedagógicas. Lo que éstas enseñan principalmente son los principios que revelan al maestro la disposición especial del discípulo, y le hacen formar una idea más cabal de la cosa enseñada. La mayor parte de las veces los maestros conocen sólo imperfectamente los ramos de la enseñanza; y esta es una de las causas más comunes de la falta de método. Deber, es, pues, del maestro el adquirir una idea exacta de las cosas y adoptar para su enseñanza el método más natural; esto es, el que mejor y en mejor orden presenta sus diversas relaciones y las pone más cumplidamente al alcance de los discípulos que han de estudiarlas. El maestro ha de saber siempre colocarse á la misma altura que sus educandos, que, poco preparados á los trabajos mentales, necesitan ser conducidos con una especial habilidad.

La segunda condición de un buen método es el orden. En efecto; el orden es su esencia, y sin él el método no sería método.

Pero el orden ha de apoyarse siempre en la analogía real que exista entre las cosas. No hemos, pues, de fundar un orden arbitrario, sino sujeto á esta analogía, esto es, á las justas y naturales relaciones que las cosas tienen entre sí. No abandonaremos tampoco la relación inmediata por la lejana; el tránsito debe ser continuado, sin saltos ni interrupciones. De esta manera marcharemos seguros al fin que nos hayamos propuesto. La analogía ha de permanecer fiel á la naturaleza: así conseguiremos sencillez, regularidad, verdad, y habremos observado el verdadero orden.

El método ha de ser sencillo, fácil. Al efecto, bastará que multiplique las pausas intermedias, no ofreciendo jamás simultáneamente gran número de detalles. El acumulación de hechos perjudica á la sencillez. Es necesario graduar las lecciones y ampliarlas progresivamente. En el análisis gramatical, por ejemplo, sería agobiar al discípulo presentarle desde luego todo lo que se puede decir del nombre. Es más conveniente hacer primero una clasificación general de las palabras, y volver paulatinamente á ampliar las subdivisiones subalternas. Procuremos, en cuanto sea posible, evitar á los niños grandes esfuerzos.

El método debe tomar su punto de partida en lo más sencillo y familiar. Esta circunstancia es la primera condición de un buen método considerado relativamente á la disposición del discípulo. Así, en las clasificaciones se ha de atender á los caracteres más conocidos y fáciles de apreciar, y en las deducciones se han de seguir las fundadas en las nociones del sentido común y de la experiencia habitual, huyendo de los principios demasiado abstractos y de las leyes generales. Conviene además sostener la atención del discípulo caminando de lo conocido á lo desconocido. La curiosidad que se satisface es un poderoso medio de instrucción.

El método ha de ser claro. Esta condición se recomienda por sí misma. Un método obscuro no llenaría tampoco ninguna de las que hemos mencionado. La claridad es necesaria en todo, así en las ideas como en su expresión. Las ideas son claras cuando son completas y distintas; su expresión lo es cuando no da lugar á equívocos. Afortunadamente ambas cosas se auxilian de un modo admirable: lo que claro se concibe, se expresa del mismo modo. Pero es necesario que la expresión esté al alcance del discípulo; sin lo cual el método científico mejor combinado no llenaría su objeto. El maestro debe siempre partir de la altura de conocimientos á que se hallan sus discípulos, y acomodar á ellos su lenguaje. Consultar la capacidad del que aprende es siempre una condición indispensable.

El método ha de ilustrar la inteligencia y ejercitar su actividad. A esta condición faltan siempre los métodos mecánicos. Ciñense á indicar lo que el discípulo debe hacer. Si lo ejecuta, está todo obtenido. De esta manera se materializan las ideas: el entendimiento se encadena, pierde su elasticidad y se incapacita por falta de ejercicio. El que aprende de este modo no

sabe jamás lo que aprende; es una verdadera máquina intelectual, ejecuta, y no sabe por qué. Jamás podrá verificarlo de otro modo, ni darse razón á sí mismo y á los otros de la causa que le impulsa á obrar. Este método es muy común, y de él nacen todos los obstáculos que se oponen al desarrollo de la inteligencia. Los niños dirigidos por este método se convierten en autómatas, y parecen atacados de idiotismo. Compárense las escuelas de párvulos con muchas de nuestras antiguas escuelas, donde sólo se decía al niño: *haz esto, estudia esto*. Los discípulos de las primeras parecen haber llegado á la virilidad, mientras que los de la segunda se creería no haber salido todavía de la infancia. ¿Cuál es la causa de este fenómeno singular? Los métodos de enseñanza. En las escuelas de párvulos se ilustra la inteligencia, esto es, se ponen en ejercicio sus diversas facultades, mientras que en nuestras antiguas escuelas se las paralizaba y dejaba en la inacción. De aquí la diferencia obtenida en los resultados.

El método empleado en las escuelas primarias debe apoyarse, siempre que sea posible, en formas sensibles, en comparaciones, ejemplos ó imágenes, dando, digámoslo así, un cuerpo al pensamiento.

La excelencia de este requisito, que no es otro que el principio de *intuición* recomendado por Pestalozzi y otros profesores eminentes, se comprende desde luego. Los sentidos son las puertas por donde entra la mayoría de nuestros conocimientos. Nada, pues, más natural que seguir en la escuela el sistema de la naturaleza. La vista del objeto es el medio más poderoso para formar idea completa y distinta de él. A falta del objeto real puede emplearse su imagen, ó bien la presencia de otro objeto semejante. Las ideas de numeración y los principios fundamentales de los quebrados se dan con una claridad admirable con el auxilio de los tableros llamados contadores. Pero es necesario no abusar de este poderoso medio de enseñanza. El que se acostumbra á verlo todo, no ve jamás claros los objetos que se le presentan. La analogía pierde su fuerza; la inducción se paraliza. Es necesario hacer uso con parsimonia de este principio, que puede conducir á que se tomen las apariencias por las realidades, y á que el entendimiento se aletargue. Si se prodigan desmedidamente las impresiones de los sentidos, es fácil que por resultado obtengamos la falta de claridad en las ideas, especialmente de aquellas que se forman inductivamente ó por analogía. Las impresiones sensibles, dice De-Gerando, deben, como los colores que la naturaleza esparce sobre las producciones, dibujar la forma de las cosas, ponerla en relieve, servir para distinguirla, pero no deben jamás ocultarla; han de auxiliar el trabajo de la reflexión, no destruirlo.

La intuición, sin embargo, es un gran principio, que acostumbra al niño á la observación y á ver el objeto de frente. El uso de grabados y láminas es un auxiliar que, á falta del objeto, puede servir para conservar este principio, admirablemente aplicado en las escuelas primarias.

El método ha de presentar cierta simetría en las formas. La simetría es la imagen del orden, sin el cual no es posible ningún método. La simetría favorece la memoria, y permite cierto descanso á la atención. No obstante, fuera perjudicial exigir en los métodos la simetría matemática; basta que haya armonía en el conjunto. La naturaleza es armónica y simétrica, y, sin embargo, oculta su simetría: tal debe ser la simetría del método.

El maestro ha de poseer en el método un instrumento, no una cadena que le ate. Sería altamente perjudicial que el maestro sacrificara al método toda la libertad en la enseñanza: el método ha de facilitarla, pero no trazarle una pauta tan rigurosa que le impida seguir sus propias inspiraciones y las disposiciones de sus discípulos. El maestro hábil pliega el método á las diversas circunstancias, permaneciendo fiel á su espíritu: esto basta. El demasiado rigorismo en la observancia del método conduce á la paralización de los progresos, no sólo de los discípulos, sino del mismo método. Este, fundado en la experiencia de lo pasado, se mejora con las modificaciones que sufre diariamente en el crisol de la prueba. Por eso convendría con frecuencia variar las reglas de detalle. El maestro que no se penetra bien del espíritu del método no podrá además aplicarlo con perfección, y vendrá á ser como un instrumento inútil en las manos de un obrero inhábil. No conviene, sin embargo, que el maestro altere el método por mero capricho, y sin que una madura reflexión le dé la seguridad de acierto. Por lo demás, la constancia en el método es un deber en el maestro. Tampoco debe admitir sin examen un método nuevo, ni variarle á cada momento. Esto introduciría la confusión sin producir la menor ventaja. Debe también huir el maestro de adoptar y seguir simultáneamente varios métodos. Esta amalgama raras veces conviene á la enseñanza; y si los principios en que se fundan los métodos son opuestos, la dañan en vez de favorecerla.

De lo que acabamos de manifestar se deduce que, en resumen, *el método ha de trazar una marcha fácil, segura y rápida hacia el objeto propuesto.*

§ IV.

Noticia y apreciación de algunos métodos generales de enseñanza.

Ya dijimos lo que entendíamos por método general. En nuestro concepto es aquel que puede convenir y aplicarse á todos y á cualquiera de los diversos ramos de enseñanza. Hállanse en este caso los métodos analítico y sintético.

El primero es necesario para poder apreciar las diversas partes de un conjunto. La vista del espíritu es demasiado limitada para que pueda abrazar todos los matices que constituyen su objeto. El análisis separa las diversas partes del objeto que se desea conocer; las examina en el orden natural y bajo todas

sus relaciones, aspectos y circunstancias: de esta manera tiene á la vista los detalles sin separarse del conjunto. El análisis es el método de la naturaleza, y de que hacemos uso sin conocerlo en la adquisición de casi todos nuestros conocimientos.

Pero el análisis no sería completo sin recomponer el objeto de nuestras investigaciones: así como el primer trabajo nos da á conocer las relaciones que tienen entre sí las partes, el segundo debe hacernos apreciar las que tienen estas mismas partes con el todo. Por eso el análisis no es completo sin la síntesis, y los métodos analítico y sintético deben servirse y auxiliarse mutuamente.

Para que el análisis sea completo, ha de descender hasta los detalles que la mente humana puede fácilmente abrazar; ha de enumerar los elementos esenciales de las cosas, describir los contornos, seguir el orden trazado por analogía, esto es, por los lazos naturales de las cosas ó por la acción respectiva de las causas. La síntesis ha de volver, digámoslo así, la vida al objeto que el primer trabajo destruye, y conducir la vista del espíritu al centro, después de haberla paseado por la circunferencia.

Pero el análisis y la síntesis necesitan el auxiliar poderoso de la intuición: sin objetos no es posible su descomposición y recomposición. El método de intuición es el de Enrique Pestalozzi. Este célebre profesor de Suiza ocupó toda su vida en la enseñanza de la niñez, y en meditar acerca de sus mejores métodos. Conociendo que la vista inmediata de los objetos es el principal manantial de nuestros conocimientos, basó su método en esa observación, y la aplicó, obteniendo resultados altamente favorables. Según él, conviene mostrar á los niños diversos objetos, haciendo que los vean con atención, que examinen su forma y cantidad. De esta manera adquirirán ideas claras y aprenderán á expresarlas en el comercio habitual de la vida. El método de Pestalozzi, aplicado sin exageración, es de grande utilidad en las escuelas primarias. La intuición, es el gran libro abierto por la naturaleza, y de cuyas páginas adquiere el hombre su mayor número de conocimientos. El niño necesita, aún más que el hombre, de este gran libro, y la escuela no debe cerrárselo ante sus ojos. Por el contrario, conviene tenérsele constantemente abierto, y secundar los esfuerzos de la naturaleza que es el más sabio de los maestros. La intuición presenta los objetos de frente: hace que el niño adquiera el hábito de la observación, del análisis; que ejercite su reflexión, que atienda y compare, y aprecie en su valor las cosas y la claridad de las ideas. Nuestras escuelas de párvulos nos dan una alta idea de la bondad del principio de intuición. Pero, como ya dijimos, es necesario aplicarlo con parsimonia, y circunscribirlo en los límites de lo posible. No es ciertamente fácil hacer ver al niño todos los objetos de sus conocimientos, y aunque las láminas suplen la falta de muchos, sería altamente perjudicial no dar á los niños más ideas que las que pudieran penetrar por los sentidos. El método de intuición debe emplear-

se con prudencia y haciéndolo servir para desarrollar la inducción y no paralizarla. La vista de un objeto debe servir para que el niño se forme idea cabal de los que no puede tener ante los ojos, y para conducirlo naturalmente y sin violencia á la abstracción. Así, es natural que en las escuelas de párvulos se haga un uso casi exclusivo de este método, mientras que en las elementales y superiores debe encerrarse en límites mucho más reducidos.

De todos modos, es indudable que el análisis, la síntesis y la intuición, son métodos que pueden aplicarse en casi todos los ramos de enseñanza.

La limitada comprensión de los niños hace todavía necesaria la concurrencia de otro método en las escuelas. Este método es el llamado socrático ó interrogativo. En efecto: ¿es suficiente decir ó explicar una cosa sencillamente á los niños? ¿Basta hacérsela aprender en cualquier libro, ó es más conveniente hacérsela descubrir? Todos estos medios pueden emplearse; pero es indudable que los dos primeros no llenarian su objeto sin el último. Sócrates, eminente filósofo de la antigüedad, fué el que aplicó con más constancia este principio fecundo y útil. En efecto: en lugar de comunicar directamente sus ideas, enseñaba á sus discípulos á que las hallaran con él, conduciéndolos de pregunta en pregunta al descubrimiento del hecho ó idea que quería darles á conocer. Esta especie de diálogo anima singularmente el estudio, sostiene el interés, despierta la curiosidad y excita la atención. No siempre es posible llegar hasta el fin, y muchas veces nos es indispensable el emplear rodeos. Con los niños se observa casi siempre la ventaja del método indirecto. El maestro que quisiera explicarlo y demostrarlo todo, enseñaría muy mal, y los resultados serían muy inferiores al que empleara el método socrático é interrogativo. Su uso acertado es un manantial fecundo de recursos para el maestro. Casi siempre puede aplicarse, y sólo se hace menos fácil cuando la escuela está organizada por el sistema mutuo; pero los otros dos sistemas permiten al maestro establecer este principio ó método en grande escala.

Los métodos, ó mejor diremos los principios, que acabamos de enunciar, pueden aplicarse casi siempre simultáneamente para la enseñanza de los diversos ramos que comprende la instrucción primaria. Hay todavía otros, cuya enumeración sería larga, y que indudablemente no tienen la misma aplicación. Por eso terminaremos aquí este asunto, para ocuparnos, aunque brevemente, en los métodos especiales.

§ V.

De los métodos y procedimientos especiales para cada ramo de enseñanza.

Dijimos, hablando del *método* en general, que era la vía, la senda que conduce al hombre en la investigación de la verdad. Aplicado el método á las escuelas hemos distinguido las fórmulas de enseñanza. Aquellas que se llaman por algunos métodos generales ó modos de enseñar, porque indican la manera con que se transmiten los conocimientos teniendo en consideración el número de los niños y la disposición de la clase, no deben ocuparnos ya; las otras, esto es, las fórmulas de enseñanza, pueden subdividirse, como ya dijimos, en *generales y especiales*; generales, cuando pueden ser aplicables á los diversos ramos de enseñanza; especiales, cuando revelan el orden ó la serie de verdades de un solo ramo. Pero para comprender bien cómo debe darse la enseñanza de cada una de las materias en las escuelas, conviene tener presente, no sólo el *modo ó sistema*, sino el *método general*, el *especial* y el *procedimiento*; es decir, la manera material que se emplea para enseñar á los niños. Enlazaremos, pues, estas cuatro cosas en la exposición que vamos á hacer de la enseñanza especial de cada ramo.

ENSEÑANZA MORAL Y RELIGIOSA.

Ya en otro lugar nos hemos ocupado de la importancia de la enseñanza moral y religiosa. El maestro no puede perder de vista este primer objeto de su misión. Si le descuidara, si no se formara de él una idea justa y exacta, no cumpliría su capital deber. Quedan ya expuestos los principios que han de servirle de guía para desarrollar en el niño el sentimiento moral y religioso. No repetiremos de nuevo lo que ya dijimos, y limitaremos nuestras observaciones á manifestar los principios que deben guiar al maestro en tan importantísima enseñanza.

Si el niño ha de tener fe, si el sentimiento religioso ha de echar en su corazón hondas y permanentes raíces, es necesario que se forme una idea justa del objeto de sus creencias y sentimientos religiosos.

Dios, criador y conservador del universo, es la base del fundamento de la verdad religiosa. La espiritualidad é independencia de nuestra alma es la consecuencia de aquella verdad. El niño indestructible cimiento de la moral. Dios y el alma, son los cimientos capitales y primordiales que deben grabarse en la memoria y en el corazón de los niños.

Lo abstracto y sublime de estas verdades no son el mal que debe arredrarnos para hacérselas comprender mejor al que duría divina ha querido que desde los albores de la vida se desarrollen casi instintivamente en el corazón.

que ama por instinto á su madre y la considera como un sér superior, viene luego á conjeturar que hay otros que son superiores á su madre, y de aquí á formarse una idea bastante justa del Autor de la naturaleza. Sin embargo, como del error en esta idea capital nacerían indudablemente una serie de errores á cual más deplorables, conviene que el maestro no pierda de vista la formación exacta en el niño de la idea de Dios, desde que entra en la escuela hasta que la abandona. A cada paso se presentarán motivos de fortificar en el entendimiento infantil de su discípulo la idea de la divinidad y de sus principales atributos.

En las lecciones ó explicaciones de esta materia conviene que el maestro siga el principio interrogativo ó socrático. Así, llamando la atención del niño sobre cualquier objeto del arte humano, un reloj, por ejemplo, se le dirá: ¿sabes tú si se ha hecho por sí mismo este reloj? El niño responderá probablemente que no. ¿Quién lo ha hecho, pues? continuará el maestro. Un relojero, será la contestación que probablemente reciba. Entonces conviene hacerle contemplar al niño un edificio ú otra cualquier obra complicada, hacerle notar sus diversas partes, su enlace, la necesidad de un sér inteligente principal que la dirija y fabrique por sí, ó la haga fabricar por otros bajo sus inteligentes mandatos. Fijarse luego la atención del niño en diferentes objetos de la naturaleza; exaltarase su imaginación con sus sorprendentes bellezas y armonía; presentarsele toda la serie animal procediendo de un sér semejante suyo; presentarsele su propio origen y el de sus ascendientes, y de esta manera se vendrá á despertar en su alma la idea de la primer causa, esto es, de Dios. Su sabiduría sin límites, su poder, su bondad, nacen naturalmente de esta primera idea que abraza en sí misma todo el conjunto de la creación. El niño debe ver en Dios el gran artífice creador, el gran padre conservador y remunerador, el gran juez vengador.

La idea del alma humana y de su inmortalidad es la segunda verdad capital que debe grabarse en la inteligencia del niño. Generalmente se comienza á hablar de esta importantísima verdad desde su entrada en la vida, y se hace bien. Las primeras impresiones, las primeras ideas que pasan transmitidas de la formada inteligencia del hombre á la débil y naciente del niño, son las más permanentes: lo que el hombre percibe en la cuna lo conserva toda su vida y no lo abandona hasta el sepulcro. Las que son peligrosas en la primera edad las ideas falsas. Por ella del alma humana y de su inmortalidad, cuya benéfica brevedad en la moral está reconocida por la experiencia di-

rodar al niño y sentirse, digámoslo así, por él, antes que se la demuestre. De todos modos al maestro toca robustecer esta idea por cuantos medios estén á su

principio interrogativo no es menos aplicable en este ser-
rio que el niño perciba con ejemplos sensibles la
hay entre el hombre y los demás seres de la na-

turalidad. El sabio Fenelón propone el siguiente ejemplo: «Se le dirá al niño: ¿El alma, come? Si responde mal, se le dirá sencillamente que el alma no come; el cuerpo, se añadirá, es el que come, porque el cuerpo es semejante á las bestias. ¿Tienen entendimiento las bestias? ¿Son sabias? No; responderá el niño. Pero comen, se continuará, aunque no tienen entendimiento. Por consiguiente, tú conoces que el entendimiento no come; sólo el cuerpo se alimenta, anda y duerme. Y el alma, ¿qué hace? Raciocina, conoce el mundo, gusta de ciertas cosas y mira otras con aversión. Luego se añadirá, como jugando. ¿Miras esta mesa?—Sí.—Tú sabes que no está hecha como esta silla, que es de madera, y no es como la chimenea, que es de piedra, ¿no es verdad?—Sí, responderá el niño. No debe continuarse el interrogatorio si no se ha echado de ver que estas sencillas verdades han hecho reflexionar al niño. En este caso se le dirá:—¿Y esta mesa, ¿te conoce á ti? Probablemente el niño se echará á reír. No importa; continúese: Quién te quiere más, ¿esta mesa ó esta silla? El niño reirá de nuevo. Y la ventana ¿sabe mucho? Esta muñeca ¿te responde cuando le hablas?—No.—¿Y por qué?—Porque no tiene alma.—No la tiene. Por consiguiente ella no es como tú, porque tú la conoces y ella no te conoce á ti. Pero después de la muerte, cuando estés debajo de la tierra, ¿no serás tú como la muñeca?—Sí.—¿No sentirás nada?—No.—¿No conocerás á nadie?—No.—Y tu alma, ¿estará en el cielo?—Sí.—¿Y verá allí á Dios?—Lo verá.—Y el alma de la muñeca, ¿dónde estará? El niño responderá probablemente, con una sonrisa burlesca, que las muñecas no tienen alma.» Fenelón se detiene aquí, y hace bien; pero luego es necesario ir más lejos.

En efecto, los animales, aquéllos principalmente que están próximos al hombre por su organismo, tienen puntos muy semejantes al hombre, y facultades que le son comunes. Sería peligroso ocultar al niño esta semejanza, y mucho más dejarle ignorar los puntos que nada revelan la existencia del alma en el hombre. Así como se le ha hecho notar al niño que el alma piensa, es necesario hacerle entender que el perro, por ejemplo, que nos acaricia, que nos obedece y que muchas veces nos comprende, cuando muerde, por ejemplo, á un pobre mendigo, no tiene ninguna idea de que ha hecho una acción mala, y que el niño sabe muy pronto que ha hecho mal si soltó al perro para que mordiera al mendigo; y por el contrario, que ha hecho bien si evitó este accidente y le socorrió con una limosna; porque el sentimiento moral, esto es, el conocimiento del bien y del mal es una facultad del alma, y por consiguiente los perros, que no poseen esta facultad, no pueden tampoco tener alma. El niño sabe que hay un Dios que ha hecho el cielo, la tierra y las estrellas, los árboles, los arroyuelos, las colinas y todos los animales; el perro, que ve todos estos objetos, no conoce el autor, ni percibe la melodía de las avejillas que cantan al amanecer y que le saludan tan alegremente, sin comprender mejor al que las ha dotado de este instinto. De esta manera se convencerá el niño que los animales no tienen alma como la suya.

Luego que el niño haya hecho las reflexiones necesarias para conocerse á sí mismo y conocer á Dios, debe comenzarse la enseñanza de la religión revelada por su parte histórica. Elegiránse al efecto los pasajes más sencillos y convenientes del Viejo y Nuevo Testamento. La inocencia de Adán y Eva en el paraíso, la historia de Caín y Abel, el Diluvio universal, el Arca de Noé, Cam, la construcción de la torre de Babel, Abraham y Lot, Sodoma y Gomorra, el sacrificio de Isaac, Eliezer y Rebeca, la bendición de Isaac á su hijo menor, la escala celeste de Jacob, la reconciliación de éste con su hermano, la historia de José, Moisés y su peregrinación por el desierto, la historia de Rabab, la burra de Balaham, la hija de Jephté, los trabajos de Job: Sansón, Eli y Samuel; la historia de Saúl y David, el fallo de Salomón, la reina de Saba, el profeta Elías, Naam y Giezzi, Daniel y Jonatás, son hechos que debe mencionar el maestro, haciendo de ellos de viva voz narraciones sencillas y al alcance de los niños, interrogándoles frecuentemente para asegurarse de la manera con que han comprendido los hechos que se refieren. Del Nuevo Testamento pueden escogerse para objeto de las mismas narraciones el nacimiento de Nuestro Señor en Belén, la adoración de los Reyes, la huida á Egipto, la enseñanza en el templo, el bautismo de Jesucristo, el capitán de Carfanaum, el joven de Nain, la alegoría del trigo y de la mala hierba, la degollación del Bautista, la comida de los cinco mil con dos panes y cinco peces, Jesús caminando sobre las olas, el piadoso Samaritano, Marta y María, el hijo pródigo, el hombre rico y el virtuoso Lázaro, Zaqueo, la entrada de Jesús en Jerusalén, la alegoría de las cinco vírgenes prudentes y las cinco necias, la institución de la Eucaristía, la traición de Judas, el huerto de Jehtsemaní, la negación de San Pedro, Pilatos, la crucifixión de Jesús, su entierro, resurrección y ascensión. Si estas narraciones se hacen en estilo sencillo é interesante, el sentimiento moral y religioso del niño se irá robusteciendo en gran manera. Entonces notará con placer la relación que existe entre sus reflexiones acerca de Dios y del alma humana y la historia del género humano: habrá conocido que el hombre no se ha formado á sí mismo, que su alma es la imagen de Dios, que la admirable organización de su cuerpo es efecto de la industria y poder divinos, y recordará al momento la historia de la creación. Pensará luego que ha nacido con inclinaciones contrarias á la razón, que ha sido engañado por el placer é impelido por la cólera, y que su cuerpo arrastra á veces su alma como un fogoso caballo lleva al jinete: hallará la natural explicación de este hecho en la historia del pecado de Abraham, cuya historia le hará esperar al SALVADOR que debe reconciliar los hombres con Dios. He aquí todo el fundamento de nuestra religión. Por este medio se preparará á comprender mejor los misterios, las acciones y las máximas de Jesucristo consignadas en el Evangelio. Como este es el mejor libro de moral, y Jesucristo el mejor modelo que debemos imitar, es necesario que los ojos del niño se fijen incesantemente en este divino Maestro, autor y con-

servador de nuestra fe, centro de toda religión y nuestra única esperanza. Así, todos los juicios, todas las acciones de la persona que se instruye, deben modelarse á Jesucristo, que sólo ha tomado un cuerpo mortal para enseñarnos á vivir y morir.

Entre sus discursos y acciones deben elegirse los más proporcionados al niño. Si se impacienta de sufrir alguna incomodidad, se le recordará á Jesucristo en la Cruz; si resiste al trabajo, se le hará ver á Jesucristo trabajando en una tienda hasta los treinta años; si quiere ser alabado y estimado, se le hablará de los oprobios que tuvo que soportar el Salvador; si no puede vivir en armonía con las personas que le rodean, se le hará ver á Jesucristo conversando con los más abominables pecadores é hipócritas; si muestra algún resentimiento, apresuraos á presentarle á Jesucristo muriendo en la Cruz por la redención de los mismos que le asesinaban; si se deja llevar de una alegría inmoderada, pintadle la dulzura y la molestia de Jesucristo, cuya vida entera ha sido tan grave y tan seria. Finalmente, representadle á menudo lo que Jesucristo pensaría y lo que diría de vuestras diversiones y de vuestras operaciones más serias, si estuviese todavía visible entre nosotros. ¿Cuál sería, continuad, nuestra admiración si se presentase de repente en medio de nosotros en el momento en que nos hallamos en el más profundo olvido de su ley? Pero esto será justamente lo que le sucederá á cada uno de nosotros á su muerte, y al mundo entero cuando la hora secreta del juicio final haya sonado. Estas explicaciones, unidas á las del Decálogo, forman un curso de moral cristiana al alcance de los niños, pues, en nuestro concepto, las máximas y prácticas morales deben ir siempre unidas á los principios religiosos, que las fortifican y sostienen.

La enseñanza religiosa, que según acabamos de mencionar, debe comenzar por las narraciones históricas, ha de terminarse y tener su complemento en la parte dogmática. El catecismo contiene cuanto en este asunto deben saber y puede decirse á los niños que frecuentan las escuelas.

En la transmisión de los conocimientos dogmáticos debe seguirse el mismo principio de claridad y sencillez que hemos recomendado para la parte histórica. Ha de procurarse cuidadosamente que estas lecciones no degeneren en un mero ejercicio de memoria. Al efecto, se harán penetrar en la inteligencia de los niños las sublimes verdades dogmáticas, procurando al mismo tiempo interesar el sentimiento, arraigando en él una fe sincera y perpetua.

Dedúcese de lo que acabamos de manifestar que la instrucción moral y religiosa en las escuelas ha de abrazar tres grados: darase en el primero una idea clara de Dios y del alma humana, apoyándola en el desarrollo instintivo del sentimiento religioso, y en narraciones de viva voz hechas por el maestro, de asuntos del Antiguo y Nuevo Testamento; en el segundo, se ampliarán los conocimientos dados en el primero, auxiliándose ya de algún compendio de historia sagrada, y sería muy útil que en él se conservase el carácter de noble sencillez, de belleza atractiva;

y en lo posible, las expresiones mismas de los libros sagrados; en el tercer grado deben fortificarse los conocimientos adquiridos en los dos anteriores, y ampliarse á la explicación del dogma. El Decálogo, como hemos dicho, y otras partes de la doctrina cristiana, comprenden admirablemente todas las ideas morales que pueden y deben darse á los niños. El maestro debe enlazar constantemente la verdad moral con la verdad religiosa.

Según estos principios se clasificarán los niños de la escuela para la enseñanza moral y religiosa en los diversos sistemas de organización. Así, el primer grado, y cada uno de los dos siguientes, prodrá subdividirse en dos ó más secciones, conforme lo exijan las necesidades y preceptos del sistema.

La oración es la conversación con Dios; en ella elevamos nuestra alma al Criador, hacémosle presente nuestra sumisión y respeto, le pedimos y le damos gracias por los favores que nos dispensa. Los ejercicios de la escuela deben por consiguiente comenzarse y terminarse por una oración breve, que repitan todos los niños. Este acto debe ser serio y tierno, para que aquellas almas sencillas adquieran el hábito de implorar en toda circunstancia grave el auxilio de la Providencia, dándole luego las debidas gracias por haberle permitido llevar á cabo su comenzada obra. Es necesario que los niños no se acostumbren á mirar estos actos como meras fórmulas. El maestro adquiriría con ello una terrible responsabilidad.

El art. 29 del reglamento de escuelas vigente exige que la clase de instrucción religiosa y moral sea diaria; y el 40, que cada tercer día por la mañana ó por la tarde, concluida la oración con que se dé principio á los ejercicios de la escuela, se destine un cuarto de hora para que un discípulo adelantado lea en voz alta un capítulo de la Escritura Sagrada, principalmente del Nuevo Testamento, haciendo el maestro las explicaciones y aplicaciones que le dicten su instrucción y prudencia. Esta práctica es muy útil, y convendrá no descuidarla. El art. 44 del mismo reglamento previene que la tarde de todos los sábados se destine exclusivamente: primero, al examen de la parte moral y religiosa que se haya enseñado en la semana; segundo, al estudio del catecismo y explicaciones de la doctrina cristiana. Finalmente, el art. 47 dispone que los ejercicios del sábado se terminen con la lectura del Evangelio del día siguiente y con el rezo del rosario.

Estos artículos del reglamento están perfectamente de acuerdo con nuestras ideas, y se amoldan á lo que acerca del particular llevamos manifestado.

En resumen: el profesor ha de estar persuadido de que esta enseñanza no es como la de las ciencias profanas, que interesan principalmente á la inteligencia, sino que debe dirigirse al espíritu y al corazón, excitando los sentimientos de los discípulos, grabando en el ánimo de éstos las verdades religiosas, haciéndoles comprender al propio tiempo el sentido y las bellezas que encierran.

El ejemplo del maestro es el medio más eficaz para desarro-

llar y fortalecer el sentimiento moral y religioso, al cual pueden agregarse como medios auxiliares y no menos eficaces las historias edificantes, los cantos morales y religiosos, la contemplación de las maravillas de la naturaleza; y el recuerdo de que Dios presencia todas nuestras acciones y que ha de premiar las buenas y castigar las malas. Hablando el maestro con tanto respeto de los misterios del Cristianismo y de la moral evangélica, y presentando uno y otro como una ley de amor y no como una ciencia, sus lecciones darán los más sanos frutos.

El catecismo, en que se hallan expuestos con brevedad y sencillez los puntos esenciales de la doctrina católica, es el libro por excelencia para esta enseñanza, cuyo estudio puede completarse con ligeras nociones de historia sagrada. Los discípulos deben aprender literalmente, concretándose el maestro á hacer comprender el sentido, sin entremeterse en explicaciones que no están á su alcance. Su principal cuidado ha de ser que lo aprendan bien para ahorrar el trabajo del párroco en los repasos semanales, á fin de que pueda ocuparse éste en las explicaciones que considere oportunas, y que puede dar con toda la autoridad necesaria.

Mas si el profesor no debe entrar en explicaciones en que podría extraviarse, haciendo caer á los niños en errores funestos, debe aclarar el texto y enterarse por medio de preguntas si se ha comprendido, y puede y debe también hacer admirar los sublimes preceptos de moral y los sorprendentes ejemplos de virtud que encierran las verdades de la religión católica.

ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

La lectura es uno de los ramos más importantes de enseñanza. Ella sola constituye casi exclusivamente la que se daba en nuestras antiguas escuelas. Así, los maestros de aquella época, que se titulaban profesores del noble arte de leer, escribir y contar, dirigían todos sus esfuerzos y conatos á conseguir su perfeccionamiento. A pesar de eso, los métodos de lectura no han hecho entre nosotros los progresos que eran de esperar de la reunión de esfuerzos convergentes hacia un mismo punto. Los métodos y procedimientos de lectura no salían del limitado círculo del modo más breve de leer palabras. Cada día se daba á luz un nuevo arte de enseñar á leer, que nada añadía á lo que los anteriores habían ya enseñado. Lo más sensible es que esta importantísima enseñanza se agitaba en la mezquina esfera de un puro mecanismo. No abrazaba el arte de leer todos los puntos indispensables para conseguirlo en toda la extensión de la palabra. No se había mirado tampoco por el lado filosófico, y nadie sospechaba siquiera que la lectura pudiese servir á la educación física, moral ó intelectual de los niños. Aun menos se había pensado en disminuir lo penoso de la enseñanza, haciéndola agradable y útil desde los primeros pasos. A lo sumo se había intentado abreviarla.

Leer bien es un arte difícilísimo que exige una reunión de circunstancias especiales. Ante todo, es necesario hablar distintamente, hacer comprender lo que se lee, darle todo el colorido y sentido que exija el asunto, producir una armonía que lleve de una manera agradable y fácil el pensamiento del escritor á los que escuchan la lectura de sus obras. Dirásenos quizá que estos son requisitos que sólo atañen al que ha de leer en voz alta; pero replicaremos que justamente para leer de esta manera es para lo que aprendemos. Aunque así no fuera, jamás podríamos decir que el que sólo lee para sí, leyera bien. Todavía es muy dudoso que consiguiera darse cuenta exacta de los pensamientos del autor. De todos modos, es indispensable que un método de lectura sea completo, y conduzca al discípulo al último término de perfección en el arte. Además, si la enseñanza de la lectura ha de producir un bien real á las masas; si esta enseñanza ha de ser indispensable condición para todo hombre; si ha de ser un deber de todo gobierno proporcionarla desde el alcázar á la cabaña, es necesario se la considere de un modo más filosófico que hasta aquí. La lectura es un gran medio para el perfeccionamiento del ser humano, en cuanto se la aplica desde un principio á su desarrollo intelectual y moral, en cuanto se la hace servir al bien y se la imposibilita para el mal.

El análisis y la síntesis son, como ya sabemos, dos poderosas vías de investigación, dos excelentes medios de conseguir la enseñanza de cualquier objeto. Ambos se han empleado en la de la lectura. La diferencia consiste únicamente en la manera de hacer la aplicación. Los unos, considerando la palabra escrita, fuéronla descomponiendo, primero en sílabas y luego en letras; sacando así la letra como el más simple elemento de la palabra. Recompusieron luego ésta, partiendo de este elemento; de aquí nació el método llamado de DELETREO. Los otros consideraron la palabra hablada y descompuesta en sílabas, hallaron que la sílaba era su más simple elemento. Recompusieronla, partiendo de aquí, y de este modo tuvo origen el método de SILABEO. ¿Qué es lo que ha guiado principalmente á los autores de estos dos métodos? Dos sentidos diferentes: la vista á los primeros, el oído á los últimos. ¿Cuáles de ellos están en error? Ninguno en rigor.

Sin embargo, si la sílaba es elemento de la palabra hablada, no lo es ciertamente de la palabra escrita. Nadie puede hacer abstracción de lo que existe, y las letras son signos reales y efectivos, que se han de tener en cuenta por el que lee, porque lo que hiere sus sentidos son las palabras escritas, no las habladas. Deducese de aquí que los antiguos autores del DELETREO vieron y analizaron mejor que los modernos. Dijose que éstos estaban en la senda de lo verdadero, y echóse en cara, como una transición de un método vicioso á otro verdadero y real, á los que adoptaron el método silábico, el que sacrificando antiguas preocupaciones, dieran á conocer las letras á los niños. Hemos hallado algunos que, prescindiendo de las letras han

dado á conocer sólo las sílabas; sin embargo, no hemos visto ninguno que supiese leer, ya hubiese aprendido por el método de DELETREO, ya por el de SILABEO, que dejara de conocer las letras y no supiera deletrear. Esto prueba que, por más que digan los autores del método silábico, es indudable que el que aprende á leer, hace un completo análisis de la palabra escrita, y por consiguiente aprende deletreando. ¿A qué quedan reducidos, pues, todos los argumentos que se hacen contra el antiguo DELETREO, todas las objeciones que se oponen al SILABEO? A disputas inútiles que á nada conducen. Por ambos métodos se aprende á leer, porque por ambos se descompone y recompone la palabra escrita. Era indudablemente perniciosa la repetición del nombre de las letras para pronunciar la sílaba, y como en esto se hacía consistir el DELETREO, está justamente casi del todo proscrito. El SILABEO en la práctica está ceñido á que cuando el que lee ve el signo de la articulación y el de la voz, pronuncie de una vez la sílaba que forman, sin manifestar el nombre particular de los dos signos. Si en esto consiste el SILABEO, lo adoptamos desde luego. Pero á nuestro modo de ver, esto no es más que un DELETREO simplificado y perfeccionado, ó en otros términos, un método literal. Para prescindir del conocimiento de los diversos signos de que se compone la palabra escrita, era necesario que representáramos la sílaba por un solo signo ó elemento simple: la vista se opone á ver la unidad donde existe la pluralidad. Cuando más, podrá considerar unidades de conjunto ó grupo, enlazadas por conexiones íntimas; pero ¿dejará de analizar estos grupos? ¿Será conveniente fijar este término á la descomposición? Ni lo juzgamos acertado, ni lo lograríamos; la experiencia diaria nos lo demuestra de continuo. Quede, pues, sentado que nosotros tenemos, no sólo por conveniente, sino por necesario, el comenzar la enseñanza de la lectura por el análisis y síntesis completos de la palabra escrita, que es la que se ha de interpretar cuando se lee. Enséñense, pues, desde luego á los niños las letras, continúese por su reunión de sílabas y éstas en palabras. Pronto veremos cómo hemos de continuar la síntesis hasta la lectura de períodos. Pero antes de exponer nuestro método general de lectura, y los procedimientos más convenientes para ponerlo en ejecución, pasemos una ligera revista á los que entre nosotros han obtenido y obtienen todavía más boga.

Los métodos y procedimientos de lectura pueden dividirse en cuatro categorías, según el principio que en ellos domina.

- 1.ª Los que toman por guía el sentido de la vista.
- 2.ª Los que adoptan por base los órganos orales y el sentido del oído.
- 3.ª Los que reconocen ambos principios, y siguen en su exposición un método general sintético y analítico.

Es de advertir que todas estas categorías las caracteriza principalmente el procedimiento, pues por lo demás en todas ellas hay algo de síntesis y análisis, ó de las dos cosas á la vez,

y siempre se deletrea ó silabea en el sentido vulgar de estas dos últimas palabras. Sentado esto, continuemos nuestra enumeración y superficial reseña.

Pertenecen á la primera categoría los métodos *geométrico é iconográfico*, los *mneumónicos* y los *mecánicos*.

El procedimiento llamado *geométrico* consiste en distribuir artificialmente las letras del alfabeto, atendiendo á su generación por la línea recta ó la curva, ó por la reunión de ambas. Ya se deja conocer que este procedimiento tiene por objeto facilitar el conocimiento de las letras, presentando reunidas aquellas cuya figura tiene más puntos de contacto, á fin de que los niños perciban mejor las diferencias que las caracterizan. Este orden sólo facilita el primer paso de la lectura, especialmente para aquellos que consideran en ella la palabra escrita.

El procedimiento *iconográfico* ó *simbólico* es aquel en que acompañan á la letra una figura cuya letra inicial de la palabra que la exprese es la misma letra que se quiere dar á conocer. Así á la *a* acompaña la figura de un abanico ó de un águila; á la *b* unas balanzas, á la *c* una cabra, á la *d* un dardo, por ejemplo, etc. Este procedimiento es muy antiguo, puesto que se pierde su origen en el de la escritura simbólica. Tiene por objeto facilitar al niño con la vista de la figura el recuerdo de la palabra que la expresa, y por consiguiente el de la letra que le acompaña. Este procedimiento, sea ó no eficaz, tampoco allana más que el primer paso de la lectura. No puede haber inconveniente en aplicarlo y hasta en enlazarlo con el anterior, ó sea con el método geométrico: puede ser de mayor utilidad en las escuelas de párvulos.

Los procedimientos conocidos bajo el nombre de *mneumónicos* tampoco tienen más objeto que los dos anteriores: facilitar el conocimiento de las letras. El nombre de la figura no comienza ya por la letra que se desea dar á conocer, sino que se procura la semejanza de la misma letra con la figura de la boca al pronunciarla. A veces representa unas caras cuyos gestos exagerados tienen alguna semejanza ó analogía con la letra, por la manera con que colocamos los labios cuando la pronunciamos. Este procedimiento es en nuestro dictamen, no sólo de ninguna utilidad, sino hasta ridículo.

Las *cintas*, las *letras móviles*, los *cuadros circulares de resorte* ú *oblongos*, forman el aparato de los procedimientos verdaderamente *mecánicos*, porque descansan en un mecanismo material.

El procedimiento de las *cintas* consiste en emplear dos, que se arrollan sobre dos cilindros. Estas cintas están dispuestas circularmente y unidas por sus dos extremos: en la una se hallan señaladas las letras vocales mayúsculas y minúsculas; en la otra las consonantes. El desarrollo de las cintas produce gran combinación de letras, y forma diferentes sílabas.

Las *letras móviles* están formadas de cartón, madera ú hoja de lata. Sirvese de ellas el maestro colocándolas sobre un tablero negro ó blanco, para que el color de las letras se perciba me-

jor, ó haciendo que los niños las coloquen, para formar ó expresar con las letras las palabras que les dicte. Este procedimiento se emplea generalmente en las escuelas de párvulos; pero no hay inconveniente en emplearlo en las escuelas comunes. Facilita algún tanto la lectura, y habitúa al análisis y la síntesis.

Los *cuadros circulares de resorte* se componen de varios cuadrantes concéntricos, con una abertura, que sólo presenta en cada círculo una letra. El primer círculo contiene las consonantes mayúsculas, el segundo las vocales mayúsculas; los otros contienen las consonantes y vocales minúsculas, y finalmente las cifras. El movimiento de estos círculos produce gran número de combinaciones, que pasan sucesivamente ante los ojos del niño. Este procedimiento no es más que una aplicación del de las cintas, del que hemos hablado.

Los *cuadros oblongos* son una repetición modificada de los circulares.

Según fácilmente se deduce, los procedimientos que acabamos de mencionar, pertenecientes á la categoría del principio visual, si bien pueden facilitar los primeros pasos de la lectura, no dispensan de un método que la abrace en su conjunto.

A la segunda categoría pertenecen todos aquellos procedimientos que toman por base los órganos de la voz.

Consisten principalmente en la distribución artificial de las letras en un orden distinto del que marca el alfabeto y la figura de las mismas letras, y atendiendo únicamente á la generación de los sonidos que representan. Comiénzase de ordinario por las vocales; y respecto á las consonantes, se atiende por lo común al orden de mayor ó menor facilidad con que se pronuncian las articulaciones.

El P. Santiago Delgado, en su *Arte de leer teórico-práctico*, aplicó este método á la lectura de los idiomas castellano y latino de una manera muy racional, y que revela su sano juicio y buen criterio. Da primero á conocer las vocales simples y aspiradas con la *h*; luego las vocales compuestas, y finalmente las consonantes, por el orden siguiente: 1.º las labiales; 2.º las linguales; 3.º las guturales; 4.º las dentales. Una vez conseguido este conocimiento, continúa el P. Delgado presentando las sílabas por el mismo orden, y encarga muy particularmente que se prescindiera del deletreo, ó sea de pronunciar la consonante y la vocal, para luego formar la sílaba. Esta, según él, debe pronunciarse de seguida; esto es, que no se ha de decir *eme, o, mo*; sino simplemente *mo*. A cada lección de sílabas acompaña un ejercicio de palabras formadas por las sílabas ya conocidas. Este método, según se ve, es natural y bastante lógico, y no se detiene aquí como otros muchos, pues en su segunda parte se continúa la enseñanza de la lectura en otro libro, que presenta diversas formas de estilo, y el valor de los signos de puntuación para el conocimiento de la lectura de frases y períodos.

Fácilmente se deja conocer que el P. Santiago Delgado, si bien se emancipó de la enseñanza rutinaria del deletreo, no se

apartó por eso, en nuestro concepto muy acertadamente, del método literal. Quería que los niños aprendiesen primero las vocales, y luego las consonantes, por el orden de mayor facilidad en la pronunciación; pero prescindía de la repetición de estas mismas letras en la lectura de las sílabas, en lo cual obraba también con mucha cordura.

Naharro, cuyo *Arte de leer* goza de tanta reputación, porque, según se cree, ha seguido exclusivamente el método silábico, no abandonó tampoco el literal, puesto que su primera tabla contiene las vocales simples, y la segunda las compuestas. Es verdad que, á imitación del P. Delgado, prescindió del monótono deletreo en la lectura de las sílabas; pero como los niños llevaban aprendido uno de los dos elementos que constituyen la sílaba escrita, cuando ésta consta de voz y articulación, venían á aprender los signos de ésta en la frecuente repetición silábica. Respecto al orden de presentar ésta, siguió también el principio orgánico. Para su ejecución en la práctica compuso su atlas en cincuenta y dos tablas, que comprenden los sonidos ó vocales, las sílabas y diptongos por el orden orgánico, y, por último, los alfabetos, según el establecido en el Diccionario. Vese, pues, respetado en Naharro el principio literal. Compuso además Naharro otro librito, titulado *Método práctico*, que no analizamos, porque anda en manos de todos. Naharro hizo un gran bien á la enseñanza de la lectura, logrando sustituir con su *Silabario* y *Método práctico* la *Cartilla* y el *Catón* antiguos.

Todos los ensayos verificados para modificar los *Artes* del P. Delgado y de Naharro, no han llegado ciertamente á conseguir lo que se propusieron, ni aun á igualarlos en mérito. Por eso suspenderemos aquí el examen de los demás procedimientos fundados en el principio orgánico.

Réstanos sólo echar una rápida ojeada á los métodos de la cuarta categoría, es decir, á aquellos que, fundándose en principios generales de enseñanza han hecho aplicación de ellos á la de la lectura.

La celebridad, no menos que la rectitud del juicio, dan la preferencia en este examen al método de Pestalozzi. Sabido es que éste, fundando todo su método en la intuición y en el principio interrogatorio, no había de abandonarlos en la enseñanza de la lectura. Comenzó, pues, ésta dando á conocer las letras por medio de gruesos caracteres pegados á unas tablillas para colocarlos donde mejor le acomodaba. Luego que los niños los distinguían entre sí, les leía una palabra cualquiera de un libro, y les hacía acerca de ella las preguntas siguientes:

- ¿Cuántas letras hay en esta palabra?
- ¿Cuál es la primera?
- ¿Cómo suena con la segunda?
- ¿Cómo suenan las dos primeras con la tercera?
- ¿Cómo suenan las tres primeras con la cuarta, etc., etc.?

En esto consistía el primer ejercicio. En el segundo las preguntas versaban sobre lo que sigue:

- ¿Cuántas sílabas hay en esta palabra?
- ¿Cómo suena la primera?
- ¿Cómo suena la primera con la segunda, tercera, etc.?
- ¿Cómo suena la palabra entera?

El tercer ejercicio tenía por objeto hacer leer varias veces de seguida la misma palabra, separando con cuidado cada sílaba. Formaba el cuarto ejercicio la lectura del primer miembro de una frase cuyas palabras se habían leído antes del modo predicho, y finalmente, el quinto consistía en la lectura de frases enteras cuyos miembros hubiesen leído antes de la manera indicada. Tal era el método de Pestalozzi.

Por el orden lógico, tras el profesor suizo viene el filósofo Jacotot. Su método general ó natural, como le llama, consiste en no tener ninguno. Jacotot suprimió de una plumada las escuelas y los maestros. Proclamó el principio de que puede enseñarse lo que se ignora, y que todo puede aprenderse por sí mismo sin necesidad de maestro ni guía. El secreto consiste en aprender bien una cosa y referir á ella todas las demás. Lo que se ha de aprender puede conseguirse por el esfuerzo individual; basta querer. La naturaleza es nuestra maestra en un principio, y por consiguiente, algo nos habrá enseñado para referir á él lo que tengamos que aprender. Jacotot, para comprobar la excelencia de su método, sentaba como principio: *todos los hombres tienen una inteligencia igual: todo se halla en todo*. Jacotot ensayó su método en la enseñanza de las lenguas: *El Telémaco* de Fenelón fué su libro favorito. A los españoles pudiera servirnos el *Quijote* de Cervantes. Pero su método es igualmente aplicable á la lectura. Según el, basta querer saber para saber. Una madre ignorante, que no conozca la A, puede aprender á leer por sí misma si sabe el *Padre nuestro*, le tiene escrito en un libro y le mira con frecuencia y atención al pronunciar las palabras de la oración de Jesucristo. Siguiendo el mismo método, y haciendo observar á los niños los mismos principios, podrá conseguir que éstos aprendan también por sí mismos á leer. Basta al efecto que refieran lo que les ha enseñado la comparación recitada del *Padre nuestro* con esta misma oración escrita, y referir todo lo demás á lo que por este medio se haya aprendido. Lo que acabamos de decir indica sobradamente que, si hay en ello un principio de verdad innegable, pues la observación es madre de la ciencia, Jacotot ha llevado este principio hasta la exageración. Es verdad que luego propone, no sólo que nos valgamos del maestro para dirigir la investigación de los principios y relaciones de la lectura en una frase dada, sino que juzga oportuno una serie analítica de preguntas y de rectificaciones por el maestro, lo que equivale á permitir el principio interrogatorio en esta enseñanza; y ya vimos en otro lugar la gran utilidad que de él puede sacarse.

Un español, cuya memoria es justamente apreciada, apoyado en los principios de Pestalozzi, y principalmente de Jacotot, fundó su famosa *Teoría de la lectura ó Método analítico para enseñar y aprender á leer*. Nuestros lectores comprenderán fácil-

mente que nos referimos al Sr. Vallejo. Este esclarecido escritor basó su método en la frase: *Mañana bajará chafallada la pacata garrasayaza*, como Jacotot en la suya *Calipso no podía consolarse de la marcha de Ulises*, etc., etc. La teoría del Sr. Vallejo es conocida de todos, y por eso no continuaremos aquí su análisis. Baste decir que todo su método consiste en la descomposición de la frase indicada en sílabas, presentadas en una clave, y de varias reglas poco inteligibles, especialmente para los niños, y que marcan el modo de reunir las sílabas y las palabras.

Cuanto acabamos de referir relativo á los métodos y procedimientos de lectura hará conocer á nuestros lectores que no hemos poseído hasta ahora un método completo de lectura, ni unos procedimientos que establecieran su acertada práctica. Los que se han llamado métodos de lectura no han sido más que maneras de proceder para alcanzar los primeros rudimentos de esta enseñanza, ó cuando más una perfecta inteligencia de la escritura por medio de análisis y síntesis más ó menos completos. No se ha pensado en formar un curso metódico de lectura, que, empezando por sus elementos, condujera al niño al perfeccionamiento de este arte. Nadie ha pensado tampoco en que, para el niño que sabe leer se abre ante sus ojos un nuevo mundo, que le pone en relación con los ausentes y con los que antes que él existieron, y no le ocupan sólo los pensamientos de sus contemporáneos que le rodean, sino los de toda la humanidad en todo su conjunto y en toda la serie de los siglos. ¿Y no sería peligroso abandonar al niño en este nuevo laberinto de ideas, sin guiarle en su acertada elección? Ciertamente que sí; y por eso, al generalizar la lectura á todas las clases sociales, es necesario que el método sea altamente filosófico; que este mismo método habitúe al niño á la observación y á distinguir lo verdadero de lo falso; que le inspire gusto por lo bello; que le haga apreciar las bellezas del idioma patrio; que le inspire deseos de conocer á sus eminentes escritores; que las ideas morales y los conocimientos útiles se encadenen naturalmente en el aprendizaje de la lectura; finalmente, que todas las ideas que adquiriera durante la enseñanza de este admirable arte le conduzcan á despertar en su ánimo la idea de Dios por medio de la contemplación de las maravillas de la naturaleza y de su propio ser. El niño que aprende á leer bajo los auspicios de un método filosófico como el que acabamos de bosquejar, adquiere, no sólo un gran medio de ensanchar la esfera de sus conocimientos, sino un guía seguro para conducirse siempre por la senda de lo justo y de lo bueno. Las ideas religiosas que nacen de la contemplación del orden y armonía de la naturaleza, puestas continuamente en acción desde que comienzan los primeros rudimentos de la lectura, son una saludable semilla que dará después opimos frutos. Como hemos dicho al comenzar nuestras consideraciones acerca de la enseñanza de la lectura, nuestros preceptistas del arte han pensado muy poco en las grandes ideas á que acabamos de elevarnos. Todos sus conatos se han dirigido á conseguir el que los niños vencieran rápidamente todas las dificultades de la

lectura. Ciertamente que la economía de tiempo es una cosa que no debe despreciarse; pero es el caso que tampoco han acertado á llenar esta necesidad, que tanto abultaban y presentaban en primer término. La enseñanza de la lectura en nuestras escuelas era una cosa interminable; esto era tanto más lastimoso, cuanto que el niño no aprendía ninguna otra cosa hasta que comenzaba por lo menos á leer de corrido, según entonces se decía. Ahora que todas las enseñanzas comienzan para el niño desde el momento en que pisa la escuela, pierde en cierta manera su importancia la rapidez de conseguir la adquisición de los primeros elementos de lectura. Por otra parte, tenemos una firme persuasión en la exactitud del raciocinio del retórico Quintiliano acerca de la importancia del tiempo, que consideraba como un elemento necesario para aprender á leer; elemento que en vano se pretende eliminar de su enseñanza. «Cuando los niños leen, dice, que no se forme empeño ni apresure la articulación de las palabras, ni su reunión antes que se vea reunen sin vacilar las letras. Es increíble cuánto esta precipitación perjudica á la lectura, y cuánto así atrasan los niños en ella por quererlos obligar á que adelanten demasiado...» La experiencia nos ha dado á conocer la verdad que encierran estas palabras de Quintiliano. Así, muchos de nuestros métodos de lectura, que á continuación de cierto número de sílabas ó de palabras que las contienen (pues también los racionalistas han incurrido en ese error), ponen un ejercicio de frases, formado por la combinación de dichas sílabas ó palabras, lejos de conseguir el objeto de apresurar la enseñanza que se proponen, la atrasan considerablemente. Es más, forman en el niño un hábito fatal de vacilación y falta de sentido en la lectura de los períodos, que no es posible conseguir desterrar, aun después que comienzan á leer con desembarazo. Este procedimiento es sobre todo perjudicialísimo para lograr la perfección en la lectura en alta voz, que como primer requisito exige una pronunciación distinta y pura. Los que duden de nuestro aserto, que hagan la experiencia que vamos á indicar. Enséñense dos niños de igual edad y próximamente de la misma comprensión; al uno por el método vicioso que acabamos de indicar, al otro por una serie bien larga de palabras, desde las monosílabas hasta las polisílabas, y aunque en su disposición no haya el mayor mérito ni criterio. Empléese para ello el silabeo ó deletreo; es indiferente. El primero, es decir, el que aprenda por el procedimiento defectuoso que acabamos de mencionar, leerá más pronto frases y períodos, pero con vacilación y sin sentido; el segundo, por el contrario, tardará más tiempo, quizá el doble, en romper á leer; pero leerá con pausa, con pureza, con sentido y sin vacilar; perfeccionaráse indefinidamente, mientras que el otro saldrá tal vez de la escuela sin poseer una lectura corriente y pura. Esta experiencia, que todo el mundo puede hacer, convencerá que el mérito de algunos métodos de lectura se desvanece como el humo; una indiscreta y poco meditada economía de tiempo es un gran mal.

Puesto que hemos mencionado los principales defectos de que adolecen la gran mayoría de los procedimientos y métodos de lectura, réstanos consignar nuestra opinión acerca del mejor método y procedimiento en la enseñanza de este importantísimo ramo. Lo que dejamos dicho revelará ya bastante á nuestros lectores el pensamiento que nos domina en esta parte.

Un método de lectura en nuestro juicio ha de ser completo, filosófico; completo, es decir, ha de abrazar no sólo el conocimiento de las letras, la reunión de éstas en sílabas: la de éstas en palabras, la de las palabras en proposiciones, y la de éstas en frases y períodos, sino el de la entonación de los períodos, por medio de los signos ortográficos y puntuativos, los énfasis, la modulación, las cadencias y la expresión. Ha de dar un conocimiento exacto, teórico y práctico de la lectura de los palabras y de las frases; ha de comprender los diversos géneros de escritos, el verso y la prosa; y en una palabra, ha de tener presente todos los requisitos que exige la buena lectura en alta voz; esto es, pronunciación clara, inteligencia del escrito, conocimiento prosódico, alternativa de respiración, pausas, énfasis, cadencias y modulación proporcionada al sentido, belleza y armonía del discurso, naturalidad y gracia de expresión. El método ha de ser filosófico; esto es, ha de graduar las dificultades de la enseñanza, ha de acomodarlas al desarrollo intelectual de los niños, ha de proporcionarles conocimientos familiares y útiles, siguiendo el mismo desarrollo, y finalmente, ha de infundirles sanas doctrinas morales y religiosas.

Seguendo estos principios, un método de lectura dividiráse naturalmente en tres grados. Constituye el primero el conocimiento de la lectura de las letras y de las palabras. La disposición del libro ó cartilla que ha de contener este grado preliminar, es en nuestro concepto bastante natural. En efecto, todos los autores convienen en que se den primero á conocer las vocales, y por consiguiente los signos que las representen serán los primeros que se pongan á la vista de los niños; y luego las mismas vocales acompañadas de la letra *h*. Para fijar más la atención del niño, es útil presentar á continuación, mezcladas entre sí, las vocales en diversa dirección y manera. He aquí, pues, cual debiera ordenarse este primer ejercicio:

a e i o u
ha he hi ho hu

A E I O U
Y
a e i o u
e i o u a
i o u a e
o u a e i
u a e i o

Lo que en seguida debe presentarse á los niños son los sig-

nos de las letras consonantes. ¿En qué forma? El método orgánico no tiene en nuestro concepto la importancia que ha querido dársele. Los niños que van á la escuela no van allí á aprender á hablar, sino á leer. En las mismas escuelas de párvulos, á que concurren niños de dos á tres años, no se tiene en cuenta para nada la facilidad de pronunciación para la enseñanza de las letras, y, sin embargo, en las escuelas de párvulos las aprenden todos. La vista es el sentido por el cual el niño adquiere este conocimiento, y por consiguiente, es más útil atender á la forma que presentan las letras, y siguiendo este principio, nos parece ser más natural la siguiente:

B D T F V H L Ll P
b d t f v h l ll p
Q C CH G J S Y M N
q c ch g j s y m n
Ñ X R Z
ñ x r z

Una vez conocidos por el niño estos primeros elementos de la palabra escrita, el orden natural y lógico indica la utilidad de poner á su vista algunas palabras sencillas, y en lo posible familiares, cuya lectura, descomposición y recomposición les indique el mecanismo de la lectura de las sílabas. Al efecto creemos de suma utilidad los cuadros A, B y C, que copiamos á continuación.

(A)

be di ta fe vi la po ca cho si yo mu no re
a a a a a e a a a a a a a
i e e i e i e e e e e e e i
o o i o o o i o i o i i o
u u o u u u u u u u u u u

(B)

a-llá fa-ja gu-la pa-gue a-re ma-za
a-lli e-je ga-je va-ra a-rre ca-ro
e-llo a-quí ge-me ba-rra co-la ce-na
a-jo que-ja gi-ro pe-ro zu-mo ze-lo
va-no ju-go gui-so pe-rro cu-na ci-ma
lle-no ri-ña la-zo

(C)

id	al	os	en	un
b	b	b	b	b
t	d	t	d	d
f	t	f	t	t
l	f	l	f	f
p	p	p	l	l
g	g	c	p	p
j	j	j	c	c
s	s	s	j	j
m	m	m	s	s
n	n	n	x	m
r	n	r	r	r
z	r	z	z	z
»	z	»	z	z

El cuadro A, con su complemento B, puede servir al maestro para dar al niño un conocimiento preliminar de las sílabas directas; el cuadro C les presta iguales servicios para las sílabas inversas. Además, como la base de dichos cuadros son palabras significativas, cuya acepción debe darse á conocer desde luego á los niños, estos primeros pasos de la enseñanza no son más que ejercicios analíticos y sintéticos, como Pestalozzi, Jacotot y Vallejo propusieron; hay sólo en ellos más filosofía, porque se comienza por las palabras más sencillas y cortas de nuestra lengua. El orden natural conduce de aquí á la lectura de palabras, graduando su dificultad por el número de elementos conocidos de que constan, sin atender rigurosamente al número de sus sílabas. En efecto, *da, tu, ir*, son palabras monosílabas y bastante sencillas, que pueden ponerse desde luego á la vista de los niños. Tampoco hay inconveniente en mezclar las sílabas directas con las inversas, puesto que el ejercicio preliminar les habrá iniciado en su mecanismo; pero sería faltar al principio de ir siempre de lo conocido á lo desconocido, y de lo más sencillo á lo más difícil, y faltar también á la condición de una buena síntesis el preferir las palabras; por ejemplo: *bien, fiel*, etc., á las *dia, mio*, etc., y aun á otras, como *babl, león, leer*, etc., porque éstas contienen dos sílabas y las primeras que hemos mencionado sólo una. El niño aprenderá con mayor facilidad á leer *dia* que *dos*, y mejor *pie* que *pies*. Por consiguiente, es un tránsito más natural el ir de las palabras monosílabas que contienen una sola sílaba directa ó inversa, á las que contienen dos sílabas una directa y otra formada por una sola vocal, que continuar con los monosílabos de tres y cuatro letras, porque en el primer caso, el niño conoce ya, no sólo los elementos, sino la manera de unirlos; y en el segundo, si bien puede decirse que conoce los elementos, no así la manera de enlazarlos. Las palabras de dos sílabas, como *liar, país*, no presentan tampoco las mismas dificultades que las monosílabas *luz, pan*. En efecto, el niño conoce ya, ó á lo menos por analogía, las dos sílabas de que constan

aquéllas, y está enterado del mecanismo de su reunión, siéndole por el contrario desconocido el de las segundas. Además, como las palabras se le han de presentar subdivididas en sílabas, la dificultad se aminora todavía más, y casi desaparece. Por el contrario, de las palabras bisílabas *piar, peón*, se pasa naturalmente á las monosílabas *bien, Dios, piel*, etc., que conducen naturalmente al niño á comprender la lectura de las demás monosílabas, como *das, don, dos, mar*, etc. Como llegado aquí, el niño conoce ya todas las especies de sílabas que abrazan las palabras que acabamos de mencionar, y otras análogas á las mismas, puede internársele insensiblemente y progresivamente en la lectura de las palabras bisílabas y de tres sílabas, que no contengan las que se llaman de contracción. Estas vendrán después; en la inteligencia, que al llegar á esta altura de conocimientos es más fácil para el niño aprender á leer las palabras bisílabas *abro, brisa, otra*, etc., que las monosílabas *Blas, flor, cruz* y otras semejantes; pero ya vencidas estas dificultades, puede continuarse la lectura de todo género de palabras, hasta terminar con las de mayor número de sílabas posible. En la elección de las palabras que empleemos ha de tenerse presente el conseguir que su colección reúna casi todas las combinaciones de sílabas que pueden presentarse en la lectura de las palabras de nuestra lengua, y que en lo posible sean de acepción fácil para la comprensión de los niños. El orden que indicamos contribuye admirablemente al desarrollo de su inteligencia, pues le hace adquirir y recordar á cada palabra una idea nueva. El niño que desde sus primeros pasos en la lectura conoce lo que lee, cobra gusto por esta ocupación, comprende su utilidad, fija su atención, pone en ejercicio el juicio, la inducción, la abstracción, la generalización, facultades todas de nuestra alma que tanto conviene desarrollar. No adquiere el fatal hábito de leer por largo tiempo sonidos que nada significan; por el contrario, se acostumbra á mirar las palabras como signos de ideas, y éstas como imágenes de cosas. Cuando se haya conseguido que el niño adquiriera facilidad en la lectura de palabras ordenadas según queda dicho, deben ponerse ante sus ojos los diversos caracteres que usa la imprenta, por el orden alfabético; pues este conocimiento es, no sólo necesario para continuar la lectura, sino sumamente provechoso para el manejo é inteligencia de los diccionarios. También es conveniente presentarle las cifras árabes y las seis letras que entran en la combinación de los números romanos. Para los que se afanan por conseguir que el niño lea lo más pronto posible algunas frases rebuscadas y de incoherente y forzado sentido, y que al efecto no vacilen en colocar al frente ó al lado de un conocimiento silábico, formado por una combinación de sílabas ó bien de palabras, otro ejercicio de frases combinadas con las sílabas ó palabras conocidas, se extrañarán que nosotros, que abordamos este procedimiento en toda la serie de palabras, de cuya combinación ha de resultar el conocimiento de las diversas sílabas que constituyen las dicciones castellanas, no aconsejamos todavía, después de haber conseguido que el niño ven-

za estas dificultades, el tránsito á la lectura de frases. Sin embargo, consecuentes con nuestros principios, aconsejados por la experiencia, convencidos de la necesidad de tiempo para aprender á leer con soltura y sentido, y de la gran utilidad que para conseguirlo presta un hábito prolongado de leer correctamente palabras, queremos aún que al llegar aquí se continúe con un ejercicio de la misma especie, si bien en la elección de éstas palabras se ha de prescindir ya del orden antes indicado, y se ha de atender únicamente al significado de las mismas. Así, las partes del cuerpo humano, los muebles de una casa, las partes de una ciudad, las piedras comunes y las preciosas, los metales, los combustibles, las plantas, los árboles, los animales mamíferos, las aves, los reptiles, los peces, los insectos, los títulos y dignidades, las diversas medidas y monedas, son asuntos de que pueden entresacarse palabras para formar los ejercicios que acabamos de mencionar. Como todo debe ser gradual en los conocimientos que se den á los niños, como es indispensable que los tránsitos sean inmediatos y continuados sin dejar vacíos intermedios, todavía antes de hacer leer á los niños frases, conviene ejercitarlos en la lectura de varios nombres de españoles ilustres, que, por las diversas palabras que contienen, constituyen un tránsito natural de la lectura de palabras á la de frases. Para que se forme idea de lo que queremos dar á entender con esto, bastará citar algunos de estos nombres: *Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campador, D Jaime el Conquistador, el Cardenal Jiménez de Cisneros, Bartolomé Esteban Murillo, Fray Luis de León, el Padre Juan de Mariana, Miguel de Cervantes Saavedra, etc., etc.* ¿Quién será capaz de acusar al maestro que ocupe al niño en semejantes ejercicios de lectura? ¿No se enaltecerán con ellos los buenos sentimientos de los niños? ¿No adquirirán desde sus primeros pasos en la escuela ideas útiles y provechosas? ¿No se habrán desarrollado en ellos, no sólo las diversas facultades intelectuales, sino la curiosidad y el sentimiento de lo bello y de lo grande? No se crea que sólo se habrá ganado con esto mejorar el método de lectura en sólo su parte filosófica, sino en su parte didáctica. El niño que haya seguido este método, no sólo habrá desarrollado su inteligencia, sino que leerá con completo desembarazo toda clase de palabras. Entonces conviene comenzar la lectura de frases cortas. Los ejercicios que al efecto se establezcan han de versar sobre Dios y el hombre, sobre los deberes de los niños para con Dios, para con la familia, para con la patria, para con los maestros, para con el prójimo en general y para consigo mismo; por manera que este primer aprendizaje ha de constituir un pequeño curso de moral. Aquí termina el primer grado de lectura: el niño sabe leer palabras y frases; falta dar sólo á éstas colorido y revestirlas de toda la fuerza que exija el discurso. De esto han de ocuparse los siguientes grados de lectura.

En el segundo GRADO ha de comenzar la verdadera lectura corriente. ¿Pero qué ha de leer el niño? ¿Es indiferente poner en sus manos un libro cualquiera? Entonces sabe el niño úni-

camente leer frases de un sentido natural, y de un estilo meramente expositivo. ¿No sería peligroso continuar la lectura de las frases sin la menor gradación? Ciertamente que sí. Y del mismo modo que en la lectura de palabras hemos aconsejado ir venciendo progresivamente las dificultades, y pasar de lo conocido á lo desconocido, así en la lectura de las frases hemos de presentar primero las más fáciles para terminar por las más difíciles. Además, si hemos indicado debe decirse al niño el significado de las palabras que va leyendo, con objeto de que no ignore nunca el sentido de lo que lea, nada más natural que enterarle en la lectura de las frases, de la vía, sendero ó camino con que ha conseguido leer las palabras. Esto le dará á conocer de qué son éstas expresión, lo que entendemos por *idea, juicio, proposición*; y las irregularidades de la lectura le familiarizarán un día con las de la ortografía. Comprenderá también en qué sílaba se ha de elevar el tono de las palabras que lea. Estos conocimientos teóricos de la lectura de palabras fortalecerán el hábito de leerlas, y continuará leyendo frases cortas y períodos de un movimiento compasado y nada difíciles. Pero como al fin ha de aprender á leer escritos en que reinen la pasión y los diversos afectos del ánimo, el niño necesita, no sólo ejercitarse en esta nueva especie de lectura, sino adquirir los conocimientos teóricos necesarios para emprenderla. Ambas cosas pueden conseguirse á la vez, si el libro que se pone en las manos del niño contiene la teoría de las frases y períodos. Fijarse así naturalmente en su *entonación* con el conocimiento de los signos ortográficos y puntuativos. Los niños irán adquiriendo al mismo tiempo la manera más propia de revelar al auditorio cuanto leen, los énfasis, la modulación, las cadencias y la expresión natural de los sentimientos del alma conforme al género del escrito. En este segundo grado de lectura ha de dominar el mismo principio filosófico que en el anterior. El niño, al paso que aprende á leer con verdadero sentido, ha de continuar el desarrollo intelectual y moral con la lectura de cosas útiles, morales y religiosas.

El tercero y último GRADO de lectura comprende naturalmente tres partes: la primera ha de contener ejercicios de todo género de composiciones literarias en prosa; la segunda, ejercicios de composición en verso, y la tercera, conocimientos útiles en prosa y verso.

Pocas reflexiones serán suficientes para persuadir la necesidad de este tercer grado y de la gradación indicada para conseguir el complemento de una buena lectura. Efectivamente: su tono ó estilo ha de ser análogo y acomodado al del género del escrito. Una discusión política, una narración histórica, una oración sagrada ó académica han de leerse en diferente estilo. Las novelas y anécdotas, la tragedia y la comedia, reclaman también diverso tono, y nadie pondrá en duda cuán diferentemente se lee el verso que la prosa. Así, la primera y segunda parte del tercer grado de la lectura están confirmadas por la necesidad; la tercera, por la filosofía. Nada más importante en

efecto que herir la imaginación del niño próximo á salir de la escuela, poniendo en sus manos un libro que le presente con gran fuerza de colorido toda la belleza y armonía de la naturaleza, toda la bondad y sabiduría de la Providencia, y como en lontananza, la utilidad positiva de ciertos conocimientos; en una palabra, las ventajas del trabajo, de la ciencia y de la virtud. ¿Y no ganará inmensamente nuestra hermosa lengua haciendo que los niños lean obras originales españolas, y cobren afición á nuestra literatura nacional? ¿No es vergonzoso que en nuestras escuelas no se ponga en manos de los niños sino libros mal traducidos del francés ó de otros idiomas? ¿No se corrompe por este medio cada día el buen gusto, y decae nuestra lengua? ¿No se cuenta por nada el que los niños se familiaricen desde la infancia con los nombres de Cervantes, Mariana, Solís, Herrera, Rioja, Fray Luis de León y tantos otros que ilustraron nuestra literatura? ¿No es útil y altamente nacional que los niños lean, aunque no sea sino pequeños trozos de estos modelos de bien decir? (1) No prolongaremos nuestras reflexiones, que serían interminables; bastan las hechas.

Expuestas nuestras ideas acerca del método de lectura, réstanos ahora manifestar la manera más propia de proceder para conducir por la senda trazada al perfeccionamiento de este arte.

Antes de manifestar el cómo debe darse la enseñanza de la lectura, según nuestro método, mencionaremos los diversos enseres que al efecto necesitamos. No nos detendremos en consignar aquí lo que ordinariamente se hace. Diremos lo que nosotros creemos conveniente, aunque no todo sea igualmente indispensable. Sabemos que quizá con menos se consigue el fin; pero nosotros queremos ir á este mismo fin por el camino más fácil, llano y corto, y por eso hemos de parecer más exigentes. Ordinariamente se emplea para el primer grado de lectura una serie de carteles ó bien uno ó dos libritos. También se auxilian estos medios con algunos aparatos, según ya hemos visto. Los carteles se usan por lo común en las escuelas mutuas; los libros en las que se rigen por el sistema simultáneo ó mixto; los aparatos auxiliares en las de párvulos. Nosotros pensamos que una serie de carteles que contenga exactamente todo el primer grado de lectura, es cosa útil y económica, pero que nunca dispensa de un libro donde estén reproducidos los mismos carteles. Ya hemos consignado cuál debe ser el método que ha de dirigir la redacción de estos dos medios de enseñanza. También pensamos en un excelente auxiliar de ambos medios, una buena colección de letras móviles. Como según luego veremos, la enseñanza de la lectura ha de comenzar por un ejercicio oral, analítico y sintético de un período elegido de intento; como este período se ha de recitar primero, y luego ver, analizar y comparar repetidas veces durante toda la serie de lecciones del primer grado, es también esencial que posea la escuela un gran

(1) Los CUADERNOS DE LECTURA por los señores *Avendaño* y *Corderera* realizan las ideas que acabamos de emitir acerca de la lectura.

cartel donde esté escrito el mismo período; y he aquí los útiles convenientes para proceder á la enseñanza de la lectura. Ahora veremos el modo de emplearlos, que es su verdadero procedimiento.

Un ejercicio preliminar de análisis y síntesis oral de algunas frases y palabras, es un excelente medio que predispone al niño á la enseñanza del arte de leer, que en último resultado no es otra cosa que un ejercicio general de la misma especie. Después de haber pensado por algún tiempo en el trozo que elegiríamos para tal objeto, nos hemos fijado en este bellissimo y sencillo pasaje de Cervantes:

«Apenas había el rubicundo Apolo tendido por la faz de la ancha y espaciosa tierra las doradas hebras de sus hermosos cabellos, y apenas los pequeños y pintados pajarillos con sus arpadas lenguas habían saludado con dulce y meliflua armonía la venida de la rosada aurora, que por las puertas y balcones del manchego horizonte á los mortales se mostraba, cuando el famoso caballero Don Quijote de la Mancha, dejando las ociosas plumas, subió sobre su famoso caballo Rocinante, y empezó á caminar por el antiguo y conocido campo de Montiel.»

Como el período que acabamos de insertar ha de estar escrito en un gran cartel, y colocado éste sobre el primero de lectura que ha de contener las *vocales* y *consonantes* por el orden que hemos manifestado en otro lugar (1), el maestro, ayudante ó instructor, puesto con sus discípulos ante dichos carteles, leerá con mucha pausa la primera frase del período, esto es: *Apenas había el rubicundo Apolo tendido por la faz de la ancha y espaciosa tierra las doradas hebras de sus hermosos cabellos.* En seguida procurará interesar la curiosidad de los niños explicándoles el sentido de esta frase. Diráles cómo los poetas llaman Apolo al sol, y como las doradas hebras de sus cabellos son los rayos que despide el astro del día, á quien tuvieron los gentiles por verdadero Dios, autor de la naturaleza y del mismo sol. Luego les dirá: «esta frase consta de veintiuna palabras, á saber: *Apenas*, una; *el*, dos; *rubicundo*, tres; *Apolo*, cuatro, etc.» El maestro ó instructor irá marcando al propio tiempo las palabras en el cartel, y practicada ya varias veces esta operación, les dirá: ¿Cuántas palabras hay en las frases *Apenas*, etc.?—Veintiuna.—Cuéntelas V., Anselmo.—*Apenas*, una; *el*, dos, etc.—¿Cuál es la primera palabra de la frase?—*Apenas*.—¿Y la segunda?—*el*.—¿Y la tercera?—*rubicundo*.—¿Y la última?—*cabellos*.

A este ejercicio ha de acompañar el señalamiento de la palabra; de esta manera continuará con las demás frases del período hasta conseguir que los niños cuenten las palabras que tiene cada frase, y sepan el lugar que ocupan en el cartel. Los niños lo saben entonces todo de memoria, y puede comenzarse el análisis oral de las palabras. Al efecto, se les hará notar que no

(1) Página 209.

son todas iguales, sino que las unas tienen más partes que las otras. Fijándose, por ejemplo, en *el* y *rubicundo*, es fácil hacerles comprender que *el* consta de una parte, y *rubicundo* de cuatro, y hacerles notar que estas partes son sonidos. Basta para ello hacerles pronunciar despacio las dos palabras *el, ru... bi... cun... do...* Claramente distinguirán los diversos sonidos de una y otra, y en cuántos excede la segunda á la primera.—Las preguntas de este segundo ejercicio serán: ¿Cuántos sonidos tiene *Apenas*?—Tres.—¿Cuáles son?—*A... pe... nas...*—¿Cuál es el primero?—*A*.—¿Y el segundo?—*pe*.—¿Y el tercero?—*nas*.—¿Cómo dicen los tres sonidos juntos?—*Apenas*.—¿Cuál es el del medio?—*pe*.—¿Y el último?—*nas*.—¿Y el primero?—*A*.—Procurárase también que el niño se fije en el lugar que ocupa en el cartel el sonido que se le indica. Este ejercicio ha de continuar del mismo modo con todas las palabras de la primera frase y siguientes del período. Cuando los niños se hallan bien impuestos en esta clase de descomposición y recomposición, se les dirá que cada una de las partes de que consta una palabra se llama una sílaba; y se continuarán los ejercicios preguntándoles por las sílabas que hay en las palabras, y haciéndoselas pronunciar muy clara y distintamente, y á veces con cierta separación.

Llegado aquí, conviene ya descomponer las sílabas en letras. Al efecto, se mostrará á los niños en el cartel la palabra APENAS, y se les hará que la pronuncien en sus tres tiempos, esto es, *A... PE... NAS*, llamándoles la atención acerca de los signos de que constan estas sílabas. Luego se les hará notar el primer signo *A*, y se les dirá que lo busquen en el primer cartel de la serie, diciéndoles al propio tiempo el nombre con que se le distingue en el alfabeto. Del mismo modo se procederá con las demás letras de la palabra; hecho lo cual las veces que se juzgue necesario, se continuará de idéntico modo con las otras palabras del período. La referencia de las letras que se encuentran en sus diversas palabras á las del cartel, dará á conocer á los niños todas las del alfabeto menos la *x*, única que no se halla en el período elegido. Conviene entonces hacer observar á los niños esto mismo, y al efecto debemos valernos de las letras móviles, y de la descomposición de las diversas palabras del período. Empezaremos por la primera palabra, é iremos continuando con las demás, y colocando en columnas las letras iguales que resulten, y en una misma línea las desemejantes, que son todas las del alfabeto menos la *x*, según ya dijimos. Para esto se irán colocando las letras móviles sobre un tablero, dispuesto de manera que puedan contenerse del modo siguiente:

A	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v
a	p	e	n	s	h	b	l	r	u	c	d	o	t	f	z	ch	y	m	ll	q	ñ	j	g	v

Así que los niños comprendan medianamente estos principios, se les pasará al segundo cartel, que es el que hemos señalado con la letra A. Muy fácilmente leerán los niños las palabras RE, DI, TU, etc., de que consta. Debe decirse á los niños el significado de las mismas, y hacérselas descomponer, esto es, buscar los diversos elementos ó letras de que constan. Así, por ejemplo, luego que el niño lea DI, se le dirá: ¿Cuántas letras hay en la palabra DI?—Dos.—¿Cuáles son?—D é I.—Y si en lugar de I pusiéramos A, ¿cómo diría?—DA.—¿Y si E?—DE.—¿Y si O?—DO, etc.—Del mismo modo se continuará con las demás palabras y letras.

La variación de ejercicios es un gran recurso para sostener la atención y despertar la curiosidad de los niños. Así, es necesario que al paso que adelantan en la lectura de las palabras, alterne, no sólo la lectura en carteles con la lectura en cuadernos, sino con los ejercicios analíticos y sintéticos del período de Cervantes ya citado. El que lea alternativamente en los carteles y los libros ó cuadernos, es más importante de lo que á primera vista parece. Siempre es difícil el tránsito del cartel al libro. La diferencia de tamaños en los caracteres, y hasta la diferente forma del escrito, es una dificultad para el niño; pero la alternativa propuesta, no sólo allana esta dificultad, sino que auxilia ambos procedimientos. Por lo que hace al ejercicio de análisis, es de suyo de gran valía para que los niños se fijen bien en el mecanismo de la lectura. Cuando los niños lean además del cartel de las letras el que señalamos con las A, B, C, el ejercicio analítico y el sintético se hará diciendo al niño, por ejemplo: ¿Cuántas sílabas hay en *Apolo*?—Tres.—¿Cuáles son?—A... po... lo.—¿Cuántas letras hay en la primera?—Una.—¿Cómo se llama?—A.—Búsquela V. en las letras móviles. (El niño la buscará y colocará sobre el tablero.)—¿De cuántas letras consta la segunda sílaba?—De dos.—¿Cómo se llaman?—p, o. (Se hará que el niño las busque y coloque sobre el tablero por el orden que les corresponda.)—Haráse lo mismo con la tercera sílaba, y entonces se les dirá:—Leed ahora cada una de esas sílabas.—A...po...lo.—¿Cómo dice todo junto?—*Apolo*

Los tres ejercicios que acabamos de mencionar, esto es, la lectura en los carteles, la lectura en el libro ó cuaderno (que ha de contener la misma lección que el cartel) y el análisis y síntesis de las diversas palabras y frases del período, han de emplearse simultánea y alternativamente hasta que el niño haya leído toda la serie de palabras contenidas en el primer grado de lectura. Es de advertir, que á estos ejercicios ha de acompañar el de dar á conocer la acepción de las diversas palabras leídas, ejercicio que por lo menos se ha de practicar dos veces por semana. Luego que el niño comience á leer frases, el maestro ha de procurar enterarle, no sólo del significado de las palabras, sino del verdadero sentido de las frases. Llamará también muy particularmente su atención el valor de los signos ortográficos y puntuativos, la entonación y los énfasis del discurso. Ha de ponerse asimismo especial cuidado en que lean el verso con la

medida, pausa y sentido convenientes. Ultimamente, procurará conseguir el maestro, en el último grado de lectura, que el niño cobre afición al estudio de las cosas útiles, y admire y bendiga la Providencia por la armonía de los mundos y los inapreciables dones con que ha dotado al hombre, último término de la Creación.

ENSEÑANZA DE ESCRITURA.

Una de las invenciones más importantes debidas al entendimiento humano, si es que el entendimiento humano ha tenido tan admirable concepción, es la de la escritura. Bien se considere ésta como conjunto de signos representativos directa ó indirectamente de los objetos, ó ya cumpla tan interesante destino pintando sonidos, su invención ha creado al hombre el más poderoso medio de adelantamiento, fijando de un modo sencillo, estable y fácil de generalizar, los progresos de su inteligencia. Por esto la escritura se ha considerado siempre del mayor interés, llegando la exageración al punto de suponer bastante por sí solo el conocimiento de los caracteres y de su ejecución para calificar de ilustrada á una persona, sin curarse de la referencia á las ideas, que es el objeto de aquéllos, esto es, subordinando lo principal á lo subalterno ó secundario: en la opinión general, poseer una hermosa letra, era, hace poco, seguro indicio de un talento privilegiado. Hoy se juzga afortunadamente con más acierto: las letras tienen valor en cuanto representan ideas; se prefiere el discurrir bien á formar buenos caracteres.

No se crea, por lo que acabamos de manifestar, que queremos se abandone ó desatienda la enseñanza de la escritura en las escuelas; queremos, sí, tenga lugar del modo y en las circunstancias que más conduzcan al resultado á que se encamina. Si bien la escritura es un instrumento, un medio, que sólo tiene aplicación cuando la inteligencia ha adquirido cierto desarrollo y algún caudal de ideas que enunciar, su estudio debe comenzar tan luego como lo permitan los órganos de los discípulos, y limitarse á la simple ejecución de las formas, hasta que, adquiriendo el necesario hábito de trazarlas, y aprendidas las nociones necesarias para el acertado uso de ellas, puedan llenar su objeto.

Lo que acabamos de expresar habrá dado á conocer á nuestros lectores que consideramos la enseñanza de la escritura en la escuela como estudio teórico y práctico de formas, que es el que le corresponde en la enseñanza elemental, y el que le dan los reglamentos y disposiciones vigentes sobre instrucción primaria.

Considerada, pues, la escritura como conjunto de formas, abraza dos partes su estudio: una que trata del conocimiento de estas formas, á saber: las líneas que las constituyen, los trazos elementales, la combinación de éstos para componer los caracteres, las relaciones de dimensión, de distancia, y todo

lo que tiende á dar á conocer al entendimiento dichos objetos; otra, que da reglas acerca del modo de ejecución ó práctica. La primera es puramente científica, y abraza de consiguiente nociones geométricas y de otras ciencias; la segunda es exclusivamente artística.

Clasificados de este modo los conocimientos que abraza la escritura, es fácil deducir el método que debe adoptarse en general para comunicarlos, de modo que no pueden menos de atribuirse las interminables cuestiones sobre métodos, que han separado á los autores y maestros, á falta de un conocimiento claro y preciso del objeto que les ocupaba. Y este juicio viene á comprobarse observando que todos aceptaron tácita y explícitamente un principio que apoya nuestro supuesto, á saber: que los órganos son dirigidos por la inteligencia en la práctica del arte, dependiendo la perfección de esta última del hábito que adquieren los órganos de subordinar todos sus movimientos á las decisiones de aquélla.

La confusión de ideas en el particular que nos ocupa dividió las opiniones hasta el punto de crear dos partidos enemigos acérrimos: uno que creía bastante la imitación para llegar á escribir bien, y otro que atribuía á las reglas por sí solas la posibilidad de dar este resultado; *muestras sólo*, decía, necesitaba el primero; *reglas sólo* quería el segundo; pero en el fondo, todos querían una misma cosa: todos reglas, todos muestras.

No nos comprometemos á refutar con pormenores el exclusivismo de unos y otros sectarios, porque ya ha caído en demasiado descrédito, habiéndose debido en gran parte tan provechoso resultado al eminente calígrafo el P. Santiago Delgado, cuyos conocimientos teóricos, y especialmente prácticos del arte, le dieron un lugar tan distinguido entre los que lo profesaban; al no menos célebre calígrafo general D. Torcuato Torío de la Riva, que supo combinar, así como el anterior, las reglas y las muestras, estableciendo métodos racionales que sólo necesitaban algunas modificaciones para llenar cumplidamente su objeto, y á sus continuadores en esta buena vía los señores Iturzaeta y Alverá. Nos limitaremos, pues, á dar á conocer qué es lo que creemos preferible en el particular, haciendo previamente algunas indicaciones que sirvan de fundamento á nuestro método.

Lo que llevamos manifestado acerca del juicio que nos merecen los autores de obras de escritura, así partidarios de la imitación como de las reglas, y posteriormente los que combinaron un medio y otro, habrá dado á conocer á nuestros lectores que opinamos como estos últimos. Ni podía ser otra cosa después de haber comprendido la clasificación de los conocimientos de escritura que dejamos establecida. Cuando se trata de estudios que requieren práctica, es evidente que la inteligencia ha de dirigir los órganos para que la ejecución sea buena; y á fin de que esto tenga lugar deben darse á conocer los objetos y el modo de ejecutarlos; son necesarias, en una palabra, reglas. Dejar á la vista y al entendimiento del niño el percibir las di-

ferentes relaciones de las formas, no es seguir el orden natural; no es empezar por donde debiera empezarse; es dificultar el aprendizaje del objeto que se trata de dar á conocer; es crear en el discípulo de escritura la timidez del ciego, que no conoce el terreno que se ve precisado á recorrer. Cuando aquél tiene idea de lo que ha de hacer, sólo falta que los órganos se habitúen á subordinarse á la inteligencia, obrando según las prescripciones de ésta: mucha práctica. No debe deducirse de lo que dejamos consignado que nos ponemos en contradicción con las ideas que acabamos de emitir, suponiendo innecesarias las muestras; en tal caso abandonaríamos uno de los más grandes medios de educación y enseñanza con que los niños cuentan, auxiliar poderosísimo, particularmente para aprender las artes liberales, el instinto de imitación; y faltaríamos al principio general, tan recomendable en enseñanza, que aconseja utilizar todos los medios, todos los resortes, para conseguir el fin de la manera más fácil.

Viniendo á pormenores, á procedimientos de enseñanza en escritura, habremos de dividir ésta en dos periodos graduales: el primero, que comprende la instrucción de escritura propiamente dicha, esto es, el conocimiento teórico y práctico de los caracteres y demás signos; el segundo, la aplicación de éstos á la representación indirecta de ideas. El primero es el medio, es el instrumento; el segundo es el fin, es el objeto. Pero como no puede llegarse á un fin, á un término, sin emplear ciertos medios, y en el caso de que tratamos, sin que este medio se haya hecho tan habitual, tan propio que su ejecución no ofrezca dificultades, de aquí el procurar todos los profesores del arte de escribir que han llegado á entenderle, limitar al principio la enseñanza al conocimiento de los signos, y para que ésta pudiera adquirirse pronto, elegir las formas que más se prestaran á la ejecución fácil y veloz, sin desatender por eso las demás condiciones que deben satisfacer, y cuidando de imponer al discípulo en lo que había de ejecutar.

El P. Santiago Delgado quería que la clasificación de los discípulos de escritura no tuviese por objeto atender sólo á la práctica del arte; quería que el profesor explicara todo lo que el niño debe conocer, así como la posición del cuerpo, modo de tomar la pluma y de sentarla en el papel, como de la forma de los caracteres, modo de ejecutarlos y de ligarlos, pasando siempre de lo más fácil á lo más difícil, y al efecto, además de la explicación que daba en el encerado, escribía delante de los discípulos para que viesen llevada á la práctica la teoría, y pudiesen obrar del mismo modo; se ve, pues, que utilizaba los principales medios que ofrecé el arte pedagógico para conseguir el fin. Pero como el P. Santiago Delgado y los de su tiempo no conocían los sistemas de enseñanza, no tenía lugar ésta tan regularmente como puede efectuarse hoy, merced á los adelantamientos modernos. El hecho es, no obstante, que estableció un método que da mucha luz para formar otro correcto. Si este célebre calígrafo hubiese utilizado las indicaciones de Pes-

talozzi acerca de la escritura, nada habría dejado tal vez que desear respecto al método.

Aprovechando nosotros sus consejos y los de sus antecesores y sucesores, hemos formulado el método que creemos más conforme con la naturaleza y con las circunstancias de los discípulos. Nosotros empezáramos dando á conocer á éstos líneas rectas paralelas en diferentes direcciones, ángulos, triángulos, cuadriláteros, elipses, y las demás líneas y figuras que concurren á formar las letras, procurando las ejecutaran en pizarra, como ejercicio de cálculo visual y de pulso, y no pondríamos la pluma y el papel en sus manos hasta que conociéramos habian adquirido suficiente disposición para hacer buen uso de estos objetos, lo cual depende en gran parte de la edad, ó mejor diremos del desarrollo de su organización. Lo contrario es hacerles desperdiciar papel y contraer malos hábitos de usar dichos instrumentos. Si se nos arguyera que adquirieren los niños con la pizarra demasiada dureza de pulso, contestaríamos que esta dureza la tienen desde luego, porque les falta el hábito de manejar el lápiz ó la pluma, y desaparece cuando han adquirido facilidad en el uso de estos instrumentos. Además, ¿no tiene el maestro en su mano el empleo de papel terso, que obligue al discípulo á correr con la pluma, si es que alguno necesita la adopción de este medio, así como papel áspero ó bronco para obligarle á que la sujete en el caso de que la sostenga débilmente? Tan luego como el niño se ha ejercitado en el dibujo de las líneas y figuras indicadas lo bastante á haber formado su ojo y pulso, no hay inconveniente en entregarle el papel y la pluma, y aun debe hacerse así, porque habiendo de escribir la letra española, cuya forma en general está sujeta á un rigorismo geométrico, que no exigen el carácter inglés ni otros, el escribir en pizarra sólo serviría, á lo menos hasta que la poseyera bien el discípulo, para que contrajese vicios. La enseñanza en el papel no la empezáramos en el estampado con la cuadrícula, porque esta guía sujeta demasiado la imaginación del niño cuando no se ha preparado del modo que dejamos expuesto, y es innecesaria si ha tenido dicha preparación. En la cuadrícula se ve precisado á ir calculando por dónde ha de llevar la pluma para no faltar á las rigurosas prescripciones que le ha hecho el profesor en su explicación, y en las muestras que pone á su vista. Quintiliano, y después autores italianos y españoles, recomendaban planas donde estuviesen grabados los caracteres, á fin de que los niños se habituaran con semejante guía á los movimientos que requiere la escritura, y no creemos anduvieran muy desacertados; sin embargo, era incompleto el medio que proponían, y no tiene buena aplicación á la letra española: había un fondo de verdad en su opinión, pero requería rectificaciones. Indudablemente, cuando el niño conoce la forma de los caracteres y demás teorías que hemos indicado, sólo le resta adquirir hábito de los movimientos que dicta la inteligencia para la ejecución de aquéllos; y á este fin podría emplearse con muy buen éxito un medio análogo al enunciado,

como por ejemplo, el papel transparente, para colocar debajo muestras á propósito que sirvan de guía al discípulo, y le permitan correr con la pluma, si bien este medio puede mejorarse notablemente, y esperamos se mejore por persona dedicada al estudio especial de este ramo de enseñanza. Si se nos objetase que por este procedimiento adquieren todos un mismo carácter de letra, y que esto ofrece grandes peligros, por lo que se presta á la falsificación, refutaríamos la consecuencia, y la refutaríamos con hechos: todos los niños adquieren por este procedimiento el mismo carácter; pero cada uno le modifica según sus disposiciones especiales, cuando después de poseer lo esencial se le permite abandonar la regla á que se le ha sujetado. Hechos infinitos podemos citar, tomados de autores antiguos, en apoyo de nuestro aserto, y aun de escuelas existentes ó que existían muy pocos años ha, donde hemos tenido ocasión de observar los efectos del indicado procedimiento.

Luego que el discípulo está al corriente de la ejecución de las diferentes líneas y figuras consideradas absoluta y relativamente, debe empezar haciendo en papel de trazo mediano ó general (vulgo *palotes*), por cuyo medio va enterándose del asiento de la pluma y del modo de llevarla, para que resulte aquel trazo con el grueso correspondiente. En este grado de la enseñanza es muy necesaria la explicación del profesor para afirmar al discípulo en el conocimiento de la teoría que va á practicar, de la cual depende en gran parte el éxito final de la enseñanza. Luego que ejecuta bien dicho trazo, debe agregársele la curva que unida á él forma la *i*; esto es, debe ejecutar *ies*. Si gran cuidado han requerido de parte del maestro los primeros ejercicios de pluma, mucho más lo requiere éste, porque la curva es lo que caracteriza la letra, y de consiguiente, lo que más importa de ella. Haciendo *ies*, aprende el discípulo á hacer *ues*; prolongando algo por arriba la *i* resulta la *l*; y con estas tres letras ya puede empezarse á formar palabras. Graduando los ejercicios por orden de facilidad, para cuya graduación conviene no perder de vista que las letras exteriores, ó de palos altos ó bajos, son naturalmente más difíciles, se procurará ir aumentando el número de palabras con las letras que sucesivamente vaya conociendo el niño, hasta que ejecute bien todas ellas, lo cual se conoce, á pesar de la muestra guía, si el maestro posee el arte. Ningún ejercicio de mayúsculas debe tener lugar hasta llegar á este caso; entonces empezará el aprendizaje de ellas, y sucesiva y gradualmente se continuará desde papel de tercera sin caídos, del Sr. Iturzaeta, hasta el blanco.

La recomendación que hacemos de ir combinando las letras para formar palabras, tiene por objeto, como habrán podido deducir nuestros lectores, ir auxiliando el estudio de la ortografía por medio de la práctica; suponiendo, como debemos suponer, que al llegar el discípulo á este grado ha tenido suficiente ejercicio de descomposición de palabras en sílabas, y de éstas en letras; de consiguiente habrá de procurarse continuar este estudio, terminando su combinación con el de la escritura, pro-

piamente dicha, copiando en papel cartas y otros géneros de composiciones, y ejercitándose al dictado en la pizarra, sin que lo uno se oponga á lo otro, y teniendo ambos como complemento ejercicios de composición de los diferentes ramos de enseñanza, en los que se combinan los estudios de escritura, gramática y ortografía, y sirven para cultivar la inteligencia, obligando al discípulo á ordenar ideas para exponerlas de la manera más regular y conveniente.

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA AL DICTADO Y DE LA ORTOGRAFÍA PRÁCTICA.

La escritura al dictado, no sólo perfecciona los conocimientos caligráficos, dándoles soltura y fijeza, sino que auxilia los de la lectura, y es indispensable para adquirir la práctica de la ortografía. Por muchos conocimientos teóricos que se den al niño, jamás conseguiremos perfeccionarle en este estudio sin los ejercicios combinados de escritura al dictado. La ortografía; esto es, el empleo de las letras para representar las palabras se funda en el oído, en la etimología y en el uso. Cuando la letra designa fielmente el sonido, el oído no puede engañarnos; pero cuando tenemos que apelar á la etimología y al uso, ¿cómo hemos de dar tan frágiles y difíciles reglas á los niños?— El uso no le conocen, la etimología la ignoran; ¿Qué hacer? Acudir á la práctica es el único remedio, y la escritura al dictado nos sirve admirablemente para tal objeto.

Al efecto debe prepararse una serie de lecciones, que han de colocarse en tablillas del tamaño de una cuartilla de papel. Estas lecciones han de reproducir en caracteres más diminutos todas las del primer grado de lectura. Además han de aumentarse con listas de palabras de dudosa ortografía, y terminarse con las del segundo grado de lectura, que tiene por objeto enseñar al niño el uso de los diversos signos ortográficos y puntuativos.

Respecto al cómo ha de emplearse este medio, nosotros creemos es indispensable valerse de las pizarras por varias razones. En efecto, las pizarras facilitan las correcciones, así del discípulo como del maestro ó instructor; esto es, si el niño se equivoca, puede fácilmente enmendar el error si ha reparado en él, ó bien por habérselo señalado el maestro, ó quien lo represente; las pizarras sirven en cierta manera de ejercicio muscular, y hacen que el de la escritura parezca diferente, lo cual es de no pequeña utilidad en las escuelas por la natural volubilidad de los niños; finalmente, las pizarras producen una gran economía de papel, plumas y tinta, y permiten indefinidamente la repetición y el uso frecuente de esta clase de ejercicios. Por lo que hace á la manera de proceder en ellos, juzgamos que conviene adoptar el orden que se sigue en las escuelas mutuas para la escritura general en pizarras. Así, cuando el sistema de

enseñanza es el mutuo ó el mixto, el procedimiento está reducido á lo siguiente:

Los niños han de colocarse en las mesas, subdivididos en secciones, y teniendo á su frente un instructor. Hecho lo cual, el inspector de la clase dirá: *Atención: cojan pizarras* (los niños han de tomarlas del clavo).—*Presenten pizarras* (deben tenerlas cogidas por sus dos lados en una posición perpendicular á la mesa y dos dedos separada de ella).—*Bajen pizarras* (han de colocarlas simultáneamente sobre la mesa).—*Limpien pizarras* (lo harán con un pedazo de esponja).—*Manos abajo* (han de colocarlas sobre los muslos).—*Manos arriba* (deben colocarlas sobre la mesa).—*Tomen pizarrines* (han de ejecutarlo).—*A escribir*.—Entonces el instructor de la sección menos adelantada dirá: *Primera sección, á escribir allí*. Luego que este instructor haya concluido de dictar, han de seguir sucesivamente los demás instructores dictando cada vez palabras ó frases de mayor dificultad. Terminada esta operación el número de veces que se juzgue necesario, según el tiempo de que puede disponerse para esta clase de estudio, ha de comenzar la corrección, durante la cual los telégrafos, vueltos hacia la plataforma del maestro, deben presentar las iniciales E X., hasta que, concluido este trabajo, se vuelve el telégrafo para que presente el número de la Sección. Cuando todos se hallen en este caso, se da por terminado el ejercicio ó trabajo. Las voces de este procedimiento pueden variarse por señales convencionales.

Cuando el sistema adoptado en la escuela sea el simultáneo, no por eso se ha de suprimir esta práctica. La diferencia ha de consistir únicamente en que ha de haber menos secciones, y en que el maestro ha de ser el que dicte y corrija.

Estos ejercicios son de un éxito seguro, no sólo para la enseñanza de la ortografía y uso de los signos puntuativos, sino que, como ya hemos dicho, auxilian admirablemente la de la lectura, fortifican la de la gramática, y son el natural complemento de la escritura. Si los profesores preparan la serie de lecciones de la manera que dejamos indicada, pueden estar seguros de obtener resultados muy superiores á los que puedan presumir.

ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA.

El más precioso de los dones con que el Omnipotente dotó al hombre, es sin duda aquel que le permite transmitir á sus semejantes los diversos pensamientos que le asaltan, por medio de la palabra. La palabra es el lazo más fuerte que liga la humanidad. Por eso fuera de desear que todos habláramos un mismo idioma. Pero ya que esto no sea posible, nadie pondrá en duda la utilidad de que cada nación cuide de cultivar y perfeccionar el suyo. La riquísima y sonora lengua castellana, que nos cupo en suerte poseer, es una rica mina que no debemos dejar sin beneficiar si apetecemos un lugar honroso entre las

naciones cultas. No es ciertamente de ahora la recomendación que se hizo de la enseñanza de la gramática castellana en nuestras escuelas; tiempo hace es esto un precepto de ley. Pero ésta que lo impuso, no podría fijar el modo de hacerlo eficaz y efectivo. Desgraciadamente, la enseñanza de la gramática en nuestras escuelas estaba reducida á bien poca cosa. Sin embargo, dejando á un lado un pasado que no nos pertenece, conviene que trabajemos ahora para el porvenir. Si no hemos seguido una vía de progreso en tan interesante ramo, si hemos permitido penetrar el mal gusto en nuestra rica y armoniosa habla, por la manera poco racional con que hemos consentido que se hiciera su estudio, procuraremos ahora remediar el mal dictando preceptos más cuerdos.

Considerando la gramática como medio de aprender una lengua, hemos de convenir en que ha de abrazar forzosamente dos partes: la primera atenderá á lo material de las palabras; la otra á la forma. En efecto, para conocer una lengua es preciso hacer un gran caudal de sus diversas voces, y saber la manera con que se ha de combinar, esto es, las reglas que rigen para esta combinación. El que aprende la lengua propia prescinde ordinariamente de la primera de estas dos partes. El uso se la ha enseñado, aunque imperfectamente, y el uso ha dado á conocer muchos de los preceptos de la segunda. Pero si es verdad que cuando aprendemos un idioma por el roce con las personas que lo poseen bien ó mal, tenemos la seguridad de conocer la acepción y significación de muchas voces, no así el giro conveniente que debemos darle para conseguir un lenguaje correcto. El trato común enseña á los niños las diversas voces de que se valen para expresar sus ideas, y no sólo las voces, sino la manera de emitir las. La gramática ha de tratar por lo tanto del perfeccionamiento de la lengua en los dos sentidos de que acabamos de hablar. No obstante, si en la enseñanza de la lectura se sigue el método que hemos indicado; si al paso que el niño aprende á leer palabras se le enseña su verdadero significado; si al leer frases y periodos se le hace formar un juicio cabal de su genuino sentido, puede decirse que habremos conseguido perfeccionar en los niños la parte material de la gramática: también habrá comenzado á adquirir una idea bastante clara de su parte formal. Sin embargo, como es necesario que adquiera de esta última, no sólo una idea práctica, sino teórica, por eso es necesario que veamos el cómo hemos de hacerlo. He aquí, pues, á lo que atenderá nuestro método.

Figurémonos un grupo de niños colocados ante un profesor que por primera vez va á darles idea de la gramática. ¿Qué debe hacer? ¿Les razonará acerca de la utilidad del estudio de la gramática? Se ceñirá, según costumbre, á cerciorarse si han aprendido de memoria alguna definicioncilla gramatical de un mal zurzido compendio de nuestra rica y armoniosa habla? Conviene, si, que los niños se penetren desde un principio de que no van á hacer un estudio estéril, y sobre todo que comiencen á comprender la verdadera acepción de las voces de que van á ha-

cer uso tan frecuente. Es necesario que adquieran la idea más aproximadamente posible de lo que es gramática, cuál es su objeto, y qué utilidad reporta su estudio. Al efecto, no basta hacerles aprender de memoria una definición; es necesario que la comprendan. ¿Cómo conseguiremos esto? Veamos.

¿En qué piensas? dirá el profesor á cualquiera de los niños que ante sí tiene.—*En comer naranjas*, responderá, por ejemplo.—¿Qué has hecho ahora? replicará el profesor.—*No sé*, responderá tal vez.—Y tú, Antonio, ¿qué hizo Edelmiro cuando nos dijo que pensaba en *comer naranjas*, y cuando me replicó que *no sabía lo que había hecho*?—*Habló*.—Eso es: Edelmiro y Antonio hablaron, y yo estoy hablando en este momento.—¿Qué será, pues, hablar?—*Hablar será... decir palabras... decir cosas... decir lo que se piensa...* Tal vez ningún niño dé esta última contestación; pero entonces conviene volver á comenzar una serie de preguntas análogas, hasta conseguir que algún niño diga que *hablar es decir lo que se piensa*. Si no se consigue, les dirá el profesor: ¿No os ha dicho Edelmiro que pensaba en comer naranjas? ¿No nos dijo Antonio que decir esto era hablar? Luego hablar será decir ó *manifestar lo que uno piensa*.—¿Qué es hablar? Serafín.—*Manifestar lo que uno piensa*.—Y tú, Diego, ¿qué es hablar?—*Manifestar*, etc.—De esta manera se repetirán los ejercicios hasta conseguir que los niños formen idea cabal de lo que es hablar.

Hecho esto, se procurará dar á entender á los niños que los diversos términos de que se valen cuando hablan se llaman *palabras*, y que éstas significan ideas. Al efecto se les dirá: los términos de que nos valemos cuando hablamos se llaman *PALABRAS*; *pienso* es una palabra, *en* es una palabra, *comer* es una palabra, *naranjas* es una palabra. ¿Cómo se llaman todos estos términos?—*Palabras*.—¿Qué es *en*?—Una palabra.—¿Y *comer*?—Otra palabra, etc.—Luego se les dirá: ¿Por qué oyes el órgano?—Porque suena.—¿Y la trompeta?—Porque suena, etc.—¿Suenan en tus oídos las palabras.—Sí.—Luego las palabras son sonidos. En efecto, hijos míos, las palabras *son unos sonidos que formamos con la boca*.—¿Qué son las palabras?—Unos sonidos.—Antonio, ¿sabes tú lo que significan las palabras?—No, señor.—Mostrándoles entonces varios objetos, les preguntará sus nombres; v. gr.: ¿cómo se llama esto, eso, aquello?—Mesa, silla, banco.—¿Conoces todos estos objetos?—Sí, señor.—Pues conocer una silla es tener idea de una silla; conocer un banco es tener idea de un banco; luego *idea será el conocimiento de una cosa*.—¿Qué es una idea? Anselmo.—El conocimiento de una cosa.—Antonio, ¿sabes ahora lo que significan las palabras?—Todavía no.—Las palabras ¿no nombran los objetos que tú conoces, como mesa, banco, plana? Todo lo que tú conoces, ¿no es una idea? Luego las palabras *significarán ó nombrarán las ideas*.

Es necesario no cansarse, y repetir y variar estos ejercicios al infinito, hasta convencerse de que los niños han formado una idea lo más exacta posible de lo que es *hablar*, de lo que son *palabras*, y de lo que éstas significan.

Conseguido esto, es conveniente hacerles apreciar de una manera sensible la conveniencia del estudio de la Gramática. Al efecto es necesario aprovechar las incorrecciones que los niños cometan al hablar, y hacerles notar las equivocaciones que pueden resultar y la transcendencia de algunas; y de aquí la deducción lógica de lo útil que es al hombre el hablar bien su propio idioma, principal objeto de la gramática. Diráseles, por ejemplo, á los niños: Si en lugar de decirnos Antonio: *pienso en comer naranjas*, nos dijera: *comer en pienso naranjas*, ¿hablaría bien?—No.—Pues para no cometer estos ú otros errores semejantes es necesario aprender gramática.—¿Sabes tú lo que es gramática?—No, señor.—*Pues gramática es el arte de hablar.*—¿Y qué es arte, Diego?—No lo sé.—*Arte es una reunión de reglas para hacer bien una cosa.*—Por consiguiente, la gramática enseña las reglas para hablar bien; la gramática castellana nos enseña las reglas para hablar bien el idioma castellano. Antes de pasar á otra cosa se harán á los niños repetidas veces las preguntas siguientes: ¿Qué es gramática? ¿Qué es arte? ¿Qué nos enseña la gramática? ¿Qué nos enseña la gramática castellana?

Luego que los niños den y comprendan bien estas respuestas, se está en el caso de emprender el estudio de la clasificación de las palabras. Sin embargo, antes de dar principio á esta tarea, conviene hacer entender á los niños su utilidad. Al efecto puede citarse el ejemplo de la escuela, y su división en clases y secciones, haciéndoles notar que en cada clase los niños están agrupados en secciones, según la igualdad aproximada de sus conocimientos; y que así como esto no sólo facilita el hallar inmediatamente á un niño, sino que tiene por objeto que una orden del maestro pueda darse á la vez á varios, y una lección aprovechar á los mismos, del mismo modo la clasificación de las palabras en grupos, según la igualdad de sus circunstancias, nos aprovecha también, no sólo para mejor conocerlas, sino para aplicar una regla ó precepto gramatical á varias á la vez; pues si tuviéramos que fijar nuestra atención individualmente en cada una de las palabras, sería imposible conseguir el objeto que se propone la gramática.—Entonces se les presentará, escrita en un gran cuadro la siguiente

CLASIFICACIÓN DE LAS PALABRAS.

PALABRAS.	{	SUSTANTIVAS.....	Nombres.....	Arbol, fresa, caballo, mesa, Aranjuez.
			Pronombres.....	yo, tú, él, ella.
		MODIFICATIVAS.....	Adjetivos.....	blanco, negro, cansado, perdido.
			Adverbios.....	aquí, allí, hoy, bien, mal, despacio.
			Determinativos.....	el, todo, cada, varios, alguno, este, su, uno, dos.
CONEXIVAS.....	Verbos.....	ser, amar, leer, partir.		
		Preposiciones.....	con, sin, sobre, encima, debajo.	
		Conjunciones.....	y, que, cual, cuyo, quien.	

INTERJECCIONES.

¡ay! ¡ah! ¡oh!

Como, según nuestras ideas, no es necesario que los niños sepan leer para que se dediquen al estudio de la gramática en las escuelas primarias, la clasificación que antecede se leerá por el profesor, el cual debe cuidar de que haya dos ó tres puestas en cuadros, á fin de que los niños que ya sepan leer las tengan á la vista con frecuencia. También sería, en nuestro concepto, muy conveniente que sustituyera al uso de los compendios de gramática que se emplean en las escuelas, lecciones impresas ó manuscritas, puestas en pequeñas tablillas. Estas lecciones debieran contener puramente lo que los niños conviene retengan de memoria después de oídas las explicaciones. Volvamos ahora al método y procedimiento que debe adoptarse á fin de dar á conocer á los niños la clasificación de las palabras de nuestra lengua: esta tarea debe dar principio por el NOMBRE, el ADJETIVO y el VERBO.

La idea del nombre se da á los niños con bastante facilidad y sencillez. Dirigiéndose á ellos el maestro, les dirá:—Nombradme una cosa, un objeto.—Los niños replicarán: mesa, banco, tintero, pizarra, etc.—Ahora bien, continuará el maestro: mesa, banco, silla, tintero, pizarra y cualquiera otra palabra que nombre ó signifique una cosa, un objeto ó un ser, se llama NOMBRE; esto es, pertenece á la clase de los nombres.—Así, *nombre es toda palabra que nombra ó designa una cosa, ser ú objeto, como mesa, banco, etc.*—Dime, Jaime, ¿qué es nombre?—*Nombre es toda palabra, etc.*—¿A qué clase de palabras pertenece la palabra *pluma, zapato, pie, mano?*—A los nombres.—¿Y por qué *pluma, etc.*, pertenece á la clase de los nombres?—Porque nombra ó designa una cosa.—Edelmiro, dime algunas palabras que nombren cosas.—Pan, tabla, tablero.—¿Y á qué clase pertenecen esas palabras?—Esas palabras son nombres, pertenecen á la clase de los nombres.—Julián, dinos algunas palabras que pertenezcan á la clase de los nombres.—Mesa, banco, etc.—¿Y por qué son nombres esas palabras?—Porque nombran las cosas.—¿Qué son nombres, Fermín?—*Nombres son las palabras que nombran ó designan las cosas.*—De esta manera adquieren los niños una idea cabal del nombre. Es necesario tener cuidado de ponerles al principio ejemplos de seres físicos. Cuando hayan recorrido toda la escala de la clasificación de las palabras, entonces se entrará en explicaciones exactas y razonadas.

Para hacerles reconocer el *adjetivo* se les dirá: ¿Qué color tiene este papel?—Blanco.—¿Y aquella mesa?—Negro.—¿Y aquel encerado?—Negro también.—Luego el papel tiene la cualidad de ser blanco, y la mesa y el encerado la de ser negros. Pues todas las palabras que, como negro y blanco, significan cualidades, se llaman ADJETIVOS, esto es, pertenecen á la clase de los adjetivos.—Antonio, veamos ahora si nos dices á qué clase de palabras pertenecen *negro y blanco.*—Negro y blanco son adjetivos, pertenecen á la clase de los adjetivos.—¿Y por qué son adjetivos?—Porque significan cualidades.—Nombradme palabras que signifiquen cualidades ó que sean adjetivos.—Azul, encarnado, blanco, etc. De esta manera se continuarán estos

ejercicios hasta que los niños se hayan familiarizado con estas ideas y distingan perfectamente los adjetivos y los nombres. Réstanos ya sólo, para terminar este primer artículo, manifestar el medio análogo de dar á conocer á los niños el verbo.

«Las existencias y cualidades, dijimos en otro escrito (1), no son los únicos objetos de nuestras ideas: los fenómenos de toda especie, así en el orden físico como en el moral é intelectual, entran también en su dominio. Pero el hombre, no sólo tiene la facultad de conocer los seres, sus facultades y los fenómenos de que son causa ó que pasan en ellos; puede igualmente afirmar su conveniencia ó no conveniencia. En una palabra, el hombre observa fenómenos, adquiere su idea y la expresa, y lo que es más, juzga acerca de los seres, de sus cualidades, de los fenómenos de la naturaleza, y manifiesta sus juicios con signos orales; estas palabras, necesarias para la expresión del juicio, se llaman *verbos*.

«Pero, ¿qué parte del juicio expresa el verbo? La parte esencial del juicio que manifiesta todo verbo, es la conexión de las dos ideas que se comparan, esto es, el acto del entendimiento, por el cual afirma que tal atributo conviene ó no á tal objeto; así, sin afirmación no hay verbo. Sin embargo, el verbo lleva unido en la mayoría de los casos, con la idea de afirmación, la del fenómeno que afirma; ó en otros términos, la afirmación y el atributo.»

De lo que acabamos de decir se infiere que *ser* es el único y verdadero verbo, el cual se halla combinado con un adjetivo de acción. ¿Convendrá dar al niño esta idea abstracta del verbo? No sería muy fácil conseguirlo. Por otra parte, así como en el origen de las lenguas el verbo *ser* debió expresarse por un verbo de *movimiento*, pues sólo más tarde hubo de distinguirse el *movimiento* significando existencia del movimiento, tránsito de un lugar á otro; del mismo modo puede comenzarse dando á los niños la idea del verbo combinado antes que la del verbo abstracto *ser*. Puesta la cuestión en este terreno, ya es fácil resolverla ventajosamente y por el mismo orden que las demás. Veamos cómo:

Anda, Antoñito, dirá el maestro. Luego que lo haya ejecutado, le preguntará: —¿Qué has hecho ahora?—Andar.—Será fin, lee; Marcelino, escribe.—¿Qué acabáis de hacer?—Leer.... escribir.—Pues bien: todas las palabras que, como *andar*, *leer* y *escribir* afirman lo que hacemos, se llaman *verbos*. Así, *verbo será toda palabra que afirme un hecho cualquiera*.—¿A qué clase de palabras pertenecen *andar*, *leer*, *escribir*, etc.?—A los verbos.—¿Y por qué pertenecen á los verbos?—Porque afirman hechos.—¿Y qué hechos afirman?—Los hechos de *andar*, *leer*, *escribir*, etc.—Nombradme palabras que afirmen hechos.—Corro, salto, hablo, leo, etc.—¿Y á qué clase pertenecen esas palabras?—A los verbos.—¿Y por qué pertenecen á los verbos?—Porque afirman hechos, etc.

(1) Gramática castellana de Avendaño, pág. 21.

Una vez familiarizados los niños con el conocimiento de las tres especies de palabras mencionadas, puede dedicarse el maestro á hacerles formar ideas claras de las demás, hasta tanto que las conozcan y distingan todas sin la menor vacilación. Al efecto, se completará la clase de las palabras *SUSTANTIVAS* con el conocimiento del *pronombre*; la de las *MODIFICATIVAS* con el del *determinativo* y *adverbio*, y la de las *CONEXIVAS* con el de la *preposición* y *conjunción*. Veamos cómo:

Preguntará el maestro á uno de los niños, cuya sección tenga ante sí:—Dime, Eusebio, ¿quién ha escrito esta plana? (presentándole la del mismo niño). Contéstame con la palabra más breve que encuentres, y sin las fórmulas de buena crianza; como lo harías si alguno de tus compañeros te lo preguntara.—*Yo*, replicará probablemente el niño.—Hazle ahora la misma pregunta á Edelmiro; esto es, pregúntale quién escribió tu plana.—¿Quién escribió esta plana, Edelmiro? dirá entonces Eusebio.—*Tú*, replicará éste.—Ahora quisiera yo que me dijerais, continuará el maestro, á qué clase de palabras pertenecerán yo y tú.—¿Serán *verbos*, Telesforo?—No, señor, porque no afirman hechos, como correr, bailar escribir.—Antonio, ¿serán *adjetivos*?—Tampoco; si lo fueran expresarían cualidades, como blanco, negro.—¿Luego serán nombres; Jaime, te parece que son nombres?—Sí, sí, señor; eso es: creo que son nombres, porque indican un ser, un objeto, una persona; como *yo* que soy una persona, y *tú*, que eres otra.—Poco á poco, replicará el maestro: ¿es lo mismo la palabra *yo*, que la palabra *mesa*? La palabra *mesa* se aplica siempre á todas las mesas, sin atender á más circunstancias que á que sea mesa; la palabra *yo*, sólo se aplica al sujeto ó persona que habla; la palabra *tú*, á la persona que escucha ó á quien se habla; y si hablando toman por asunto un tercero, dicen *él* ó *ella*; por manera que estas palabras, *yo*, *tú*, *él* *ella*, que designan seres, pero con relación al acto de la palabra, se llaman *PRONOMBRES*. Así, *pronombre es una palabra que designa los seres con relación al acto de la palabra*. Llámense pronombres porque pueden sustituir á todos los nombres cuando se refieren al acto de la palabra. Eusebio, ¿sabes ahora á qué especie de palabras pertenecen *yo* y *tú*?—Sí, señor; á los pronombres.—Edelmiro, ¿por qué *yo* y *tú* son pronombres?—Porque nombran los seres con relación al acto de la palabra.—Anselmo, ¿qué entiendes tú por relación.—Yo lo entiendo, pero no sé explicarlo.—Estar en relación una cosa con otra, es tener entre sí cierto enlace ó unión, ya material, ya intelectual: el enlace material, bien le conocéis; el enlace intelectual consiste en el recuerdo simultáneo de dos cosas, de manera que la una no puede ser sin la otra; cuando digo *yo*, esta palabra me indica que el *SER* á quien la aplico está hablando; cuando digo *tú*, esta palabra me indica que el *SER* á quien la aplico está oyendo hablar; y cuando digo *él* ó *ella*, doy á entender que el *SER* á quien la aplico es el sujeto ú objeto de quien estamos hablando; por manera, que todas estas palabras me indican la relación del sujeto con el acto de hablar,

que es á lo que llamamos acto de la palabra. Ahora ya conoceremos bien los pronombres: dime, Diego, *yo* y *tú*, ¿á qué especie de palabras pertenecen?—Á los pronombres.—¿Y por qué?—Porque designan los seres con relación al acto de la palabra.—Marcelo, nómbrame una palabra que indique un ser por su relación con el acto de la palabra.—Yo.—¿Y por qué *yo* expresa un ser con relación al acto de la palabra?—Porque indica la persona que habla.—¿Y á qué especie pertenece la palabra *yo*?—A los pronombres.—¿Y qué son pronombres, Jaime?—Pronombres son, etc.—Roberto, dime una palabra que sea pronombre.—*Tú*.—¿Y por qué *tú* es pronombre?—Porque, etc.—De esta manera se multiplicarán los ejercicios, que se repetirán por un número indeterminado de días, hasta tanto que el maestro se persuada que sus discípulos conocen tan bien el pronombre como el nombre, el adjetivo y el verbo. Entonces les dirá: *casa* es un nombre, porque designa un ser por su naturaleza; *yo* es un pronombre, porque designa un ser por su relación con el acto de la palabra. Pero ambas palabras designan los seres, y á las palabras que designan los seres las llamamos SUSTANTIVAS. Así, la clase de las palabras sustantivas comprenderá dos especies, los nombres y los pronombres.—Aurelio, ¿á qué clase de palabras pertenecen los nombres?—A la clase de las SUSTANTIVAS.—¿Y los pronombres, Marcelo?—A la misma.—Antonio, ¿por qué pertenecen á la misma clase?—Porque ambas especies indican seres.—¿En qué se distinguen los nombres de los pronombres, Ricardo?—En que los nombres designan el ser por su naturaleza, y los pronombres por su relación con el acto de la palabra.—Dime, Anselmo, ¿qué diferencia hay entre indicar el ser por su naturaleza ó por su relación con el acto de la palabra?—Yo la encuentro, pero no sé cómo explicarla.—El nombre nos recuerda el ser por todas las propiedades que nos lo dan á conocer, el pronombre nos dice sólo que es un ser que habla, oye hablar ó es objeto de la conversación. Luego que los niños hayan adquirido una idea clara del pronombre, se pasará á completarla con el conocimiento de las demás especies de palabras. Los *determinativos* siguen en el orden natural.

Antes de pasar adelante, es necesario dar á conocer á los niños lo que se entiende por *extensión* y *comprensión* de las ideas. A los que les parezca esto demasiado metafísico, les advertiremos que la práctica nos ha enseñado que no lo es, y que los ejercicios hasta aquí practicados, desarrollando la inteligencia de los niños, les han preparado suficientemente para comprender al profesor. Ahora veremos el modo.

—Dime, Ricardo, ¿conoces lo que es un gato?—Sí, señor.—¿Y qué hemos dicho era conocer una cosa?—Conocer una cosa, es tener idea de ella.—Y en la idea gato, ¿no hay otras ideas?—No sé.—El gato ¿no tiene piel?—Sí, señor.—Luego en la idea de gato hay envuelta la idea de piel.—¿No tiene patas el gato?—Sí, señor.—Luego en la idea de gato hay también envuelta la idea de patas.—El gato tiene además ojos, boca, narices, dientes, etc., y por consiguiente, la idea de gato lleva en sí misma

otras varias ideas. Ahora exijo de vosotros mucha atención: se dice que una idea tiene más ó menos *COMPRESIÓN*, según el mayor ó menor número de ideas parciales que se hallen en la idea total: la idea *gato* tiene más comprensión que la idea *animal*, porque en la idea de gato hay todas las ideas generales propias del animal, y además todas las especiales del animal gato.—Dime, Jaime, de las ideas *animal* y *cuadrúpedo*, ¿cuál tiene más comprensión?—No sé.—La anguila ¿es un animal?—Sí, señor.—¿Tiene pies?—No, señor.—Luego para ser animal, ¿no se necesita tener pies?—No, señor.—Y los cuadrúpedos, como el perro, el toro, la cabra, ¿tienen pies?—Sí, señor.—Luego en la idea de cuadrúpedos ¿hay más ideas parciales que en la idea de animal?—Sí, señor.—¿Cuál tendrá, pues, más comprensión?—Cuadrúpedo.—Variando los ejemplos, y repitiendo estos ejercicios, se obtienen resultados rápidos y pasmosos en la enseñanza. Continuemos la de la extensión.

—Ricardo, las mariposas, las abejas, las moscas y los mosquitos, ¿son animales?—Sí, señor.—Y las gallinas, las palomas, las perdices y los pájaros, ¿son animales?—Sí, señor.—¿Y los perros, los gatos y los osos?—Sí, señor.—Ceferino, ¿los perros son cuadrúpedos?—Sí, señor.—¿Y los gatos?—Sí, señor.—¿Y las perdices, son cuadrúpedos?—No, señor.—¿Y las mariposas?—No, señor.—Luego la idea animal ¿se aplica á mayor número de individuos que la idea cuadrúpedo?—Sí, señor.—Pues bien: se dice que una idea tiene más extensión que otra si se aplica á mayor número de individuos. Así la idea animal tendrá mayor extensión que la idea cuadrúpedo, porque se aplica á mayor número de individuos.—Eulogio, ¿cuál tiene más extensión, la idea cuadrúpedo ó la idea perro?—La idea cuadrúpedo.—¿Y por qué?—Porque cuando digo cuadrúpedo comprendo todos los animales de cuatro patas, en que van incluidos los perros; pero cuando digo perro, sólo comprendo los cuadrúpedos que sean perros.

El maestro no debe pasar por esto con rapidez; debe volver á ello un día y otro día, una vez y otra vez, hasta tanto que los niños adquieran facilidad en estos ejercicios; esto es, en la de hallar la comprensión y extensión de las ideas. Separadamente se les ha de dar conocimiento de estas dos propiedades; pero luego se han de hacer ejercicios simultáneos de ambas, como por ejemplo: la idea cuadrúpedo, ¿tiene más extensión que la idea animal?—No, señor.—¿Por qué?—Porque comprende menos individuos.—¿Y tiene más comprensión?—Sí, señor.—¿Por qué?—Porque comprende más ideas.—Luego la idea que tenga menos extensión, tendrá más comprensión; y la que tenga más comprensión, menos extensión.

Así que los niños hayan adquirido un pleno conocimiento de lo que antecede, se les dirá: ¿Es lo mismo sombrero que *mi* sombrero?—No, señor.—¿Qué diferencia hay entre sombrero y *mi* sombrero?—Sombrero, es un sombrero cualquiera; pero *mi* sombrero, es el mío.—Quiere decir, que con esa palabra *mi* has determinado de cuál de los dos sombreros se trataba; en una pa-

labra, has limitado la extensión de la idea sombrero. Así, todas las palabras que limitan la extensión de los nombres y determinan el sentido en que se toman, se llaman DETERMINATIVOS. — Anselmo, si yo, enseñándote esa pizarra que tienes á tu lado, te digo dame esa pizarra: ¿qué quiere decir la palabra *esa*? — Que es la pizarra que tengo cerca de mí, no otra. — Luego ¿qué hace la palabra *esa*? — Limita la extensión. — ¿A qué especie de palabras pertenece *esa*? — A la especie de los *determinativos*. — ¿Por qué? — Porque limita la extensión y determina el sentido en que deben tomarse las palabras. — Dime algunas que pertenezcan á la misma clase. — *Mi, esa*. — Más. — *Esta, su*. — Y también *la, el, aquel, alguno*, etc. — ¿A qué clase pertenecen estas palabras? — A los *determinativos*. — ¿Qué son *determinativos*? — Son palabras que limitan la extensión, etc.

Para terminar la clase general de las palabras MODIFICATIVAS, sólo nos resta decir el modo con que debe darse á conocer á los niños el adverbio. Al efecto se les dirá: — ¿Es lo mismo comer, que comer *bien*? — No, señor. — ¿Es lo mismo bailar, que bailar *mucho*? — No, señor. — ¿Es lo mismo escribir, que escribir *ahora*? — No, señor. — ¿Es lo mismo sentarse, que sentarse *aquí*? — No, señor. — Pues todas estas palabras que añaden al atributo alguna circunstancia de *modo, tiempo ó lugar*, como *bien, mucho, ahora, aquí*, se llaman *adverbios*. Las preguntas sucesivas que se harán á los niños para ejercitarlos en el conocimiento del adverbio, serán las mismas que para las demás partes del discurso que llevamos mencionadas; esto es, ¿á qué clase pertenece la palabra *aquí*? ¿Por qué es adverbio, etc?

Luego que los niños distinguan perfectamente los adjetivos, los adverbios y los determinativos, se les dirá: — Todo lo que hace variar en algo una cosa, la modifica; así los determinativos, que hacen variar la extensión de los nombres, los modifican; los adjetivos y adverbios, que hacen variar la comprensión, los modifican. Por eso los *adjetivos*, los *adverbios* y los *determinativos* forman una clase general de palabras, que se llaman MODIFICATIVAS. Anselmo, ¿cuántas especies de palabras comprende la clase general de los llamados modificativos? — Tres. — ¿Cuáles son? — Los *adjetivos*, los *adverbios* y los *determinativos*. — ¿Y por qué se llaman estas palabras modificativas? — Porque modifican la comprensión y extensión de las ideas que expresan los nombres. — Si yo añado á la palabra *hombre* la palabra *corriendo*, la modifico, ¿no es así? — Sí, señor. — Y si añado *bien*, aumento una circunstancia que antes no había. Ahora quiero que me digáis dónde hay más ideas, si en *hombre*, ó en *hombre corriendo*, ó en *hombre corriendo bien*. — En *hombre corriendo bien*. — ¿Y qué es *hombre*? Un nombre. — ¿Y *corriendo*? Un adjetivo. — ¿Y *bien*? Un adverbio. — Luego los adjetivos y adverbios aumentan la comprensión de los nombres; luego los modifican. — Sí, señor. — Tal es el modo como se hará comprender á los niños la clase completa de las palabras llamadas *modificativas*. Pasemos á las CONEXIVAS.

De éstas ya conocen nuestros lectores la manera de dar idea

del verbo: réstanos únicamente decir cómo daremos á conocer la *preposición* y la *conjunción*.

No seguiremos al efecto un nuevo método; continuaremos como hasta aquí. Supongamos, pues, que el maestro tiene ante sí una sección de sus discípulos, á los cuales quiere dar á conocer las palabras llamadas *preposiciones*: ¿qué hará? — Vamos á manifestarlo.

Colocando el maestro un libro ó cualquier otro objeto sobre la mesa, dirá á uno de los niños; ¿cómo está este libro? — *Sobre* la mesa, replicará el niño. — Anselmo, seguirá el maestro, cogiendo el libro y poniéndolo algo más elevado que la mesa, pero de manera que caiga encima. ¿Cómo está ahora este libro respecto á la mesa? — *Encima*. — Colocando luego el libro sucesivamente *debajo* de la mesa, *frente* á la mesa, les dirá: Edelmiro, ¿cómo tengo el libro en este momento? Debajo de la mesa. — ¿Y ahora? — *Frente*. — Así, las palabras *sobre, encima, debajo, frente*, indican la relación que media entre los objetos MESA y LIBRO, y por consiguiente, entre las palabras que le sirven de signos. Ahora bien: *toda palabra que indica relación entre otras dos se llama PREPOSICIÓN*, esto es, pertenece á la especie de palabras llamadas *preposiciones*. — Dime, Jaime, ¿por dónde anda aquella mosca? — *Por* la pared. — ¿Qué indica *por*? — La relación que hay entre MOSCA y PARED. — ¿Y cómo se llaman las palabras que indican relaciones entre otras palabras? — *Preposiciones*. — ¿A qué especie de palabras pertenece *en, con, por, sin*? — A las *preposiciones*. — ¿Por qué pertenecen á las *preposiciones*? — Porque indican relaciones. — ¿Cómo anda Juan el tonto? — *Sin* sombrero. — ¿Qué indica *sin*? — Una relación. — ¿Entre quién? — Entre JUAN EL TONTO y SOMBRERO. — ¿A qué especie de palabras pertenece *sin*? — A las *preposiciones*. — ¿Por qué? — Porque indica una relación. — Fernando, dime una palabra que pertenezca á la especie de las *preposiciones*. — *Sin, encima*. — De esta manera se multiplicarán los ejemplos y las preguntas hasta que los niños formen una idea cabal de lo que se entiende por *preposiciones*.

Réstanos, pues, manifestar el modo de dar á conocer las *conjunciones*. — Antes de hacerlo conviene que adquieran una idea del verbo SER, y que comprendan lo que se entiende por *preposición*. Al efecto se les dirá: hemos dicho que verbo *era toda palabra que afirmaba un hecho cualquiera*. — Ahora bien: todas las palabras que hasta aquí conocemos como verbos, llevan en sí mismas la idea de *afirmación* y la del *hecho* que afirman. Hay, sin embargo, un verbo que indica la afirmación, y no el hecho afirmado: este verbo se llama SER. Cuando yo digo *Anselmo* *rie*, la palabra *rie* afirma lo que hace Anselmo, que es *reír*; pero yo podía decir, *Anselmo* *es riendo*, y entonces el verbo *es* indicaría sólo la afirmación del hecho, que se expresa por la palabra *RIENDO*. — Dime, Aurelio, si yo digo *Marcelo* *corre*, ¿qué afirmo? — Afirmo que Marcelo ejecuta la acción de correr. — ¿Qué palabra de las dos indica la afirmación y el hecho? — *Corre*. — ¿No podríamos expresar esto mismo con otras palabras? — Sí, señor. — ¿Y cómo? — De este modo: *Marcelo* *es corriendo*. — ¿Qué in-

dica *Marcelo*?—La persona que corre.—¿Y *es*?—E^s expresa la afirmación del hecho.—¿Y *corriendo*?—*Corriendo* indica el mismo hecho.—No deben escasearse los ejemplos hasta conseguir que los niños sepan descomponer los verbos adjetivos, y comprender perfectamente el servicio que presta el verbo *ser*. Luego se les dirá: cuando yo afirmo mentalmente que algo conviene á un objeto, formo un juicio: así, si yo digo para mí, esto es, si yo pienso que *Juan es bueno*, juzgo; y si manifiesto lo que pienso por palabras, esto es, si yo digo á los demás *Juan es bueno*, formo una *proposición*; por manera que proposición será la manifestación de un juicio; y juicio la afirmación de la conveniencia ó desconveniencia que hay entre dos ideas.—Anselmo, forma un juicio y exprésalo por medio de una proposición.—*Edelmiro es bueno*.—Juan, Jaime, afirmad en vuestra mente una cosa y manifestadla.—*La perdiz es pequeña*.—*La paloma es blanca*.—*Juan corre*.—¿Cómo se llaman esos juicios que habéis formado y me manifestáis?—Proposiciones.—¿Qué es una *proposición*, Jaime?—Un juicio manifestado con palabras.—¿Qué es *juicio*?—La afirmación de dos ideas. De esta manera se hará comprender á los niños lo que son juicios y proposiciones. Es necesario que se familiaricen bien con ello antes de proseguir adelante. Tampoco es ahora ocasión oportuna de darles á conocer el análisis de la proposición: basta para nuestro objeto el que adquieran una idea clara de lo que damos á entender con las palabras *juicio*, *proposición*.—Una vez conseguido, puede ya completarse el conocimiento de las diversas especies de palabras. Ya sólo nos resta la conjunción. ¿Cómo se hará adquirir á los niños una idea clara de esta última especie de palabras? He lo aquí.

Queridos, dirá el maestro, hasta ahora hemos hallado palabras que designan los seres y las personas, cuales son los *nombres* y los *pronombres*; otras que modifican su extensión y comprensión, y estas son los determinativos, adjetivos y adverbios; otras que afirman los hechos y las cualidades, indicando así su relación con los objetos, y estas son los *verbos*; y finalmente, otras destinadas á expresar las relaciones que median entre dos objetos, función que desempeñan las *preposiciones*. Vimos también que afirmar un hecho ó una cualidad era un juicio, cuya expresión constituía una *proposición*. Ahora bien: así como hay relaciones entre los objetos y sus cualidades y acciones, y entre los objetos entre sí, esto es, así como hay relaciones entre las *ideas*, las hay también entre los *juicios*; y finalmente, del mismo modo que tenemos *palabras* para indicar las relaciones de las *ideas*, las tenemos también para indicar las de los *juicios*: estas palabras se llaman *CONJUNCIONES*. Así, *conjunción es una especie de palabra destinada á enlazar las preposiciones entre sí, indicando sus relaciones*.—Si yo digo: *Marcelo baila, pero no canta*; aquí tengo dos proposiciones enlazadas por la conjunción *pero*, que indica la relación que media entre los dos juicios.—Antonio, dime dos proposiciones enlazadas por una conjunción.—Juan duerme y Pedro canta.—¿Cuáles son las dos proposiciones, Marcelo?—Juan duerme, Pedro canta.—¿Y cuál es la conjunción que las une?—

y.—Inútil parece advertir cuán conveniente y necesario es repetir las explicaciones y multiplicar los ejemplos y las preguntas, variándolas por cuantos modos sugiera al maestro la práctica.

Para completar el conocimiento de las palabras falta sólo conexionar entre sí los *verbos*, *preposiciones* y *conjunciones*. Al efecto dirá: los verbos, que afirman los hechos y las cualidades, sirven de enlace á las ideas, esto es, conexionan los objetos, con los hechos y cualidades; las *preposiciones* conexionan entre sí los objetos; y las *conjunciones*, los juicios y su expresión; así, esas tres especies de palabras se comprenden en una clase general, llamada de las palabras *CONEXIVAS*.—Anselmo, ¿por qué se comprenden los *verbos*, las *preposiciones* y las *conjunciones* en las clases de las *CONEXIVAS*?—Porque todas estas especies de palabras sirven para enlazar, conexionar ó relacionar.—Pero ¿cuántas especies de palabras comprenden las *conexivas*?—Tres.—¿Cuáles son?—Los *verbos*, las *preposiciones* y las *conjunciones*.

Aquí termina la tarea del maestro respecto á dar á conocer la clasificación de las palabras en nuestra lengua. Conviene advertir que esta enseñanza ha de ser progresiva, y que á medida que los niños pasan del conocimiento de una especie de palabras á otra, se han de ir aumentando las preguntas y ejercicios de la anterior ó anteriores; esto es, luego que los niños conozcan el nombre y el adjetivo, las preguntas versarán sobre ambas especies de palabras; luego que ya comprendan el verbo, sobre las anteriores especies, y así de las demás.

Cuando los niños conozcan ya todas las especies de palabras que dejamos mencionadas, y del modo que hemos indicado, el maestro comenzará los ejercicios de análisis. Al efecto escribirá una frase sobre un tablero negro ó encerado, como, por ejemplo, las siguientes:

Hierro el África ofrece en sus arenas,
 Hierro en sus altos montes escarpados,
 Hierro en sus naves, hierro en sus cadenas,
 Hierro en sus hijos á la lid armados;
 Contra tigres, leones, pardas hienas
 El hierro esgrimiremos esforzados,
 Y el agua que con hierro conquistemos
 Teñida en nuestra sangre beberemos.

Una vez escrita la anterior octava, ú otra cualquiera composición, dirá el profesor:—Edelmiro, lee el primer verso.

Hierro el África ofrece en sus arenas,

Marcelo, ¿quién ofrece el hierro?—El África.—Antonio, ¿qué cosa ofrece el África?—Hierro.—¿Dónde ofrece el África el hierro?—En sus arenas.—Dime, Jaime, ¿no hallas en ese verso una proposición?—Sí, señor.—¿Cuál es?—*El África ofrece*.—Dime esa misma proposición con el verbo *ser*.—*El África es ofrecien-*

do:—Diego, ¿quién es el objeto del juicio en esa proposición?—El África.—¿Qué es lo que afirmamos del África, Anselmo?—Que es *ofreciendo*.—Ahora bien; prestadme atención: *lo que es objeto del juicio*, esto es, *aquello de que afirmamos algo* se llama **SUJETO**, *de la proposición*; *aquello que juzgamos conviene ó no conviene al sujeto*, es decir, *aquello que afirmamos del sujeto* lo llamamos **ATRIBUTO**. Así, una proposición consta de tres partes esenciales: **SUJETO**, **VERBO** y **ATRIBUTO**.—Tú, Antonio, ¿cuál es el sujeto de la proposición *el Africa es ofreciendo*?—El África.—¿Por qué, Jaime?—No sé.—¿Y tú Diego?—Porque es el objeto del juicio.—Marcelo, ¿cuál es el verbo de esa proposición?—*Es*.—¿Y por qué es el verbo?—Porque afirma una cosa del sujeto.—¿Y cuál es el atributo, Roberto?—*Ofreciendo*.—¿Y por qué es atributo?—Porque es lo que afirmamos del sujeto.—Antonio, dime esa proposición como está escrita en el verso.—*El Africa ofrece*.—¿Cuál es ahora el verbo y el atributo de esa proposición?—*Ofrece*.—Y por qué?—Porque ambos expresan la afirmación y lo que se afirma.—Antonio, ¿qué otras palabras quedan ahora en el verso?—*Hierro en sus arenas*.—¿Y forman esas palabras otra proposición?—No, señor; porque no afirman nada.—Eso es, porque no hay verbo.—Dime, Diego, ¿formarán esas palabras parte de la proposición *El Africa ofrece*?—No sé.—Veamos.—¿No ofrece el Africa algo?—Sí, señor.—¿Y qué ofrece, Edelmiro?—Hierro.—¿Y dónde ofrece el África el hierro, Jaime?—En sus arenas.—Luego las palabras *hierro en sus arenas* completan el sentido de la proposición *el Africa ofrece*.—Ahora bien: las palabras que completan el sentido del *sujeto* ó del *atributo* de las proposiciones se llaman **COMPLEMENTOS**.—¿Qué serán, pues, las palabras *hierro en sus arenas*.—*Complementos*.—De qué serán complementos esas palabras, ¿del sujeto ó del atributo?—Del sujeto, del atributo.—Entendámonos.—¿No está completo el sentido de *Africa*?—Sí, señor.—¿Y de *ofrece*?—No, señor.—¿Por qué?—Porque no sabemos lo que ofrece.—Luego, ¿de quién serán complementos *hierro en sus arenas*?—Del atributo *ofrece*.—¿A qué clase general de palabras pertenece *hierro*?—A las **sustantivas**.—¿Y á qué especie, Antonio?—A la de los **nombres**.—¿Y por qué pertenece *hierro* á los nombres, Pedro?—Porque designa un sér.—¿A qué clase general de las palabras pertenece *el*?—A las **modificativas**.—¿Y á qué especie?—A la de las **determinativas**.—¿Por qué?—Porque determina el sentido del nombre *Africa*.—¿Conque *Africa* es nombre, Diego?—Sí, señor.—¿Por qué?—Porque nombra un sér.—Y *ofrece*, ¿á qué clase general de palabras pertenece?—A las **conexivas**.—¿Y á qué especie?—A la de los **verbos**.—¿Por qué?—Porque afirma un hecho.—¿A qué clase general de palabras pertenece *en*, Roberto?—A la de las **conexivas**.—¿Y á qué especie?—A la de las **preposiciones**.—¿Y por qué?—Porque expresa la relación que hay entre dos objetos.—¿Y á qué clase general de palabras pertenece *sus*?—A las **modificativas**.—¿Y á qué especie?—A las **determinativas**.—¿Y por qué?—Porque determina el sentido del nombre *arenas*.—¿Y por qué *arenas* es nombre?—Porque designa un sér.—¿Y á qué clase ge-

neral pertenece?—A las **sustantivas**.—¿Sabéis qué operaciones hemos estado haciendo?—No, señor.—Pues ahora *hemos analizado* el primer verso de la octava que hemos escrito; esto es, le hemos descompuesto en partes, y examinamos éstas, aunque sin entrar en pormenores minuciosos, pues que hasta ahora no tenemos conocimientos para ello. Del mismo modo se continuará el análisis de las proposiciones contenidas en los otros versos, haciendo notar antes á los niños que los tres siguientes no son más que complementos de la misma proposición *el Africa ofrece*.

Es conveniente hacer notar desde un principio estas omisiones, porque la elipsis es muy frecuente en nuestro idioma.

Hemos recorrido las diversas clases y especies de palabras, dejando separadas de ellas á las **interjecciones**. ¿No hemos de decir á los niños cosa alguna acerca de ellas? Según nuestra opinión, las interjecciones no son signos de ideas, sino de afectaciones, voces afectivas, y por lo mismo no deben comprenderse en la clasificación de palabras. Para que los niños lleguen á formar idea de ellas, les dirá el maestro:—Todas las palabras de que nos hemos ocupado hasta aquí son signos de ideas; pero hay otras voces cortas, dictadas por la naturaleza y por la constitución física del aparato oral, que sólo sirven de expresión al sentimiento; esto es, indican que el que las pronuncia goza ó padece. Con sólo nombráros las las conoceréis; ¡ay! ¡oh! ¡huy! ¡pu! ¡bravo! ¡eh!, etc.—Para familiarizar á los niños con esta clase de palabras se les presentarán diversos ejemplos, que les revelen claramente la diferencia que existe entre ellas y las demás que ya conocen. Muy luego se echará de ver que no sólo distinguirán las interjecciones de las demás especies de palabras, sino que perciben la diferencia, índole y oficio que las caracterizan.

Quando los niños lleguen á esta altura de conocimientos, es decir, cuando conozcan la clase en general y la especie de las palabras, la teoría del verbo sustantivo y adjetivo, y la de la proposición; en una palabra, cuando hayan hecho un primer análisis superficial del discurso, ¿qué haremos? ¿Cómo continuaremos la enseñanza de la gramática? Hay quien cree que debe empezarse su estudio por la conjugación de los verbos auxiliares. Aunque no habría en ello gran inconveniente, el lugar propio de tal ejercicio es éste; es decir, que al llegar los niños al punto de conocimientos en que los suponemos, deben comenzar los ejercicios de conjugación. Como la teoría más sencilla es la que más conviene dar á conocer á los niños, expondremos antes de entrar en la explicación del método de enseñanza la que juzgamos más propia sobre los tiempos y modos del verbo.

Es el tiempo un ser metafísico: creación de nuestra mente, sólo en ella tiene su existencia: sírvele de medida la sucesión de los seres, y es á su vez el tiempo la única medida de esta misma existencia sucesiva. Dividimos el tiempo en puntos fijos, que caracterizan determinados hechos. Estos puntos fijos to-

man el nombre de *épocas* y *periodos*, por cuyo medio medimos el tiempo.

Llamamos *época* al instante en que detenemos la rápida movilidad del tiempo para hacer en él una especie de pausa, desde donde observamos lo que coexiste, lo que precede y lo que sigue, y toma el nombre de *periodo* la continuidad de instantes, cuyo principio y fin fijan dos épocas.

Dedúcese de lo dicho que los *tiempos del verbo* son las diversas formas que éste adopta para expresar la relación de la idea que encierra con las diversas épocas. La idea capital y común a todo verbo es la de existencia. Así, para establecer la teoría de sus tiempos, debemos fijar previamente dos cosas: 1.^a, las relaciones de existencia con una época; 2.^a, la época que ha de servir de término de comparación.

Ahora bien: ¿qué especie de relaciones puede tener la existencia con una época cualquiera? Sólo tres; porque ó la existencia coincide con la época, ó es anterior ó posterior á ella. Lo que coincide es *simultáneo*; lo que precede, *anterior*; lo que sigue, *posterior*. De aquí tres especies generales de relaciones: *de simultaneidad, de anterioridad y de posterioridad*; y por consiguiente, tres especies generales de tiempos; los *SIMULTÁNEOS*, los *ANTERIORES* y los *POSTERIORES*.

Los *TIEMPOS SIMULTÁNEOS*, los *ANTERIORES* y los *POSTERIORES* son las formas que expresan respectivamente la *simultaneidad, anterioridad y posterioridad* de la existencia respecto á la época de comparación. Esta época en todas las lenguas es el instante mismo de la producción de la palabra. Así la posición de la época de comparación es la relación al instante mismo de dicho acto.

Pero como el tiempo no es más que el punto ficticio desde el cual observamos la serie de instantes fugitivos que marca la existencia fugitiva de los seres, para fijar mejor esta posición, considerámosle dividido en tres periodos: un periodo *actual*, que coincide con el acto de la palabra; un periodo *anterior*, que le precede, y un periodo *posterior*, que le sigue. De aquí tres especies de periodos: *periodo presente, periodo pasado y periodo futuro*.

El *periodo presente* comprende la serie de instantes que fija la existencia actual, ó como simultánea, ó como anterior, ó como posterior al acto de la palabra.

El *periodo pasado* comprende la serie de instantes que fija la existencia como simultánea, ó como anterior, ó como posterior á una época anterior al acto de la palabra.

El *periodo futuro* comprende la serie de instantes que fija la existencia simultánea, ó como anterior, ó como posterior á una época posterior al acto de la palabra.

Vemos, pues, que en cada periodo hay una época de comparación, á cuyo alrededor se agrupan los diversos instantes de la existencia. Estas tres épocas se expresan en castellano por estas tres fórmulas: *AMO* (*AMABA* ó *AMÉ*), *AMARÉ*.

La primera es la existencia actual referida al acto mismo de

la palabra: la segunda, la existencia presente referida al periodo anterior al acto de la palabra; y la tercera, la existencia presente referida al periodo posterior al acto de la palabra. Pero todas estas tres fórmulas, si bien referentes á distintas épocas, indican simultaneidad con ellas; aunque, como la simultaneidad de la primera se refiere al acto mismo de la palabra, sin relación con ninguna otra existencia, presenta una simultaneidad absoluta; al paso que las otras dos formulas, siendo simultáneas con relación á otras existencias anteriores ó posteriores al acto de la palabra, presentan una simultaneidad relativa. De aquí resulta que los tiempos pueden dividirse en *absolutos y relativos*. Los *absolutos* expresan la existencia referida únicamente al momento de la palabra, sin relación con ninguna otra existencia; los *relativos* expresan la existencia separada del momento de la palabra y relacionada con una época más ó menos apartada de dicho acto; ó en otros términos, los tiempos *absolutos* no tienen más relación que con el acto de la palabra, punto fijo á cuyo alrededor se agrupan los diversos instantes de la existencia en el periodo presente; y los *relativos*, á su idea primitiva de relación con dicho acto, añaden la idea determinativa de relación con una época colocada en el periodo pasado ó futuro. Por manera que, según lo expuesto, los tiempos del periodo presente son *absolutos*, y los del periodo pasado y futuro *relativos*. Pero los tiempos en cada uno de estos tres periodos expresan tres clases de relaciones; ó de *simultaneidad*, ó de *anterioridad* ó de *posterioridad*. De aquí se sigue que las tres especies generales de tiempos que hemos anunciado, se subdividen en otras tres especies subalternas, caracterizadas por la posición de la época de comparación; es á saber: 1.^o, en el periodo PRESENTE: *simultáneo al acto de la palabra, anterior al acto de la palabra, posterior al acto de la palabra*; 2.^o, en el periodo PASADO: *simultáneo á un pasado, anterior á un pasado, posterior á un pasado*; 3.^o en el periodo FUTURO: *simultáneo á un futuro, anterior á un futuro y posterior á un futuro*.

Tal es el sistema general de los tiempos del verbo que creemos más sencillo y lógico; veamos ahora el de sus *modos* y *casos*.

Conviene distinguir dos modos generales: modo determinado por la personalidad del sujeto y modo en que se hace abstracción de esta personalidad: de aquí el modo *personal* é *impersonal*.

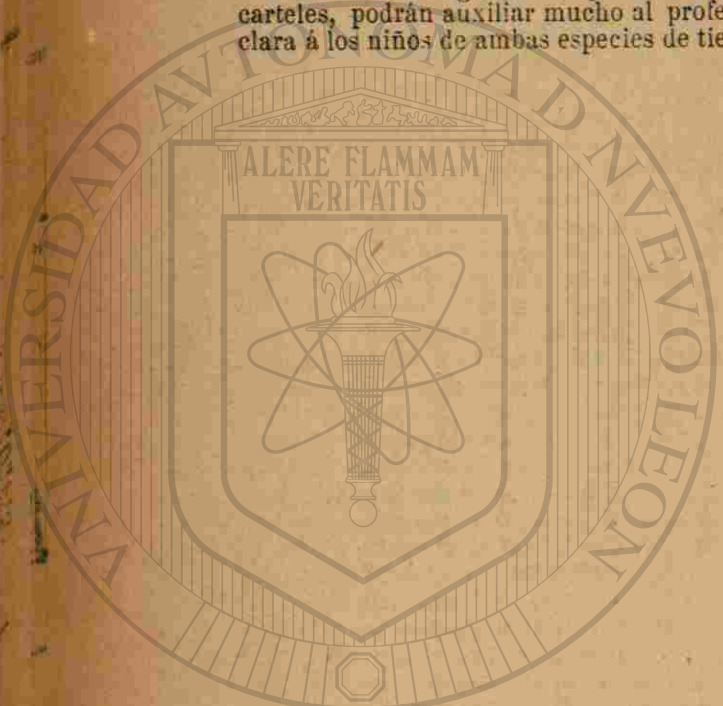
El modo *personal* tiene tres casos; el *positivo*, que afirma la coexistencia cierta y positiva en el tiempo entre el sujeto y el atributo; el *subordinativo*, que afirma el hecho como subordinado á la voluntad, y el *supositivo*, que afirma la identidad del hecho, añadiendo la idea accesoria de suposición ó condición.

El modo *impersonal* tiene dos casos, el *nominal* y el *atributivo*; el primero es el nombre abstracto del fenómeno; el segundo, el adjetivo que lo designa como existente en un sér.

Todos estos casos poseen en todo ó en parte los tiempos que

hemos mencionado. Su formación se verifica en castellano, ya por un cambio de terminación en las palabras verbales, ya por la combinación de varias entre sí. Los tiempos del primer caso se llaman *simples*; los del segundo, *compuestos*; aquéllos son todos *simultáneos*; éstos, *anteriores* y *posteriores*.

Los cuadros siguientes, que deben colocarse en grandes carteles, podrán auxiliar mucho al profesor para dar una idea clara á los niños de ambas especies de tiempos.



SISTEMA DE LOS TIEMPOS SIMPLES CASTELLANOS EN LOS DIVERSOS MODOS.

PERSONALES.	POSITIVO.....	Simultáneos.....	de presente.....	amo.
				de pasado.....
SUBORDINADO.....	Simultáneos.....	de futuro.....	de mando ó ruego.....	amé.
				de desecho.....
NOMINAL.....	Simultáneos pre- sentes.....	de condición.....	de pasado.....	ama.
				de futuro.....
IMPERSONALES.....	Simultáneos.....	Tiempo indeterminado.....	de mando.....	amaría.
				Tiempo indeterminado.....
MODOS.....	ADJETIVO.....	Tiempo indeterminado.....	de futuro.....	amase.
				de futuro.....
				amando.
				amado.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



SISTEMA DE LOS TIEMPOS COMPUESTOS CASTELLANOS EN LOS DIVERSOS MODOS.

PERSONALES.....	POSITIVO.....	Anteriores.....	de presente.....	he	amado.
			de pasado.....	había	
SUBORDINADO.....			de futuro.....	habré	
					de amar.
MODOS.....		Posteriores.....	de presente.....	he	
			de pasado.....	había	
			de futuro.....	habré	
PERSONALES.....		Anteriores.....	de presente.....	haya	amado.
			de pasado.....	hubiera	
SUBORDINADO.....			de futuro.....	hubiere	
					de amar.
MODOS.....		Posteriores.....	de presente.....	haya	
			de pasado.....	hubiera	
			de futuro.....	hubiere	
PERSONALES.....			Tiempo indeterminado.....	haber amado.	
			Tiempo indeterminado.....	haber de amar.	
MODOS.....			Tiempo indeterminado.....	habiendo amado.	
			Tiempo indeterminado.....	habiendo de amar.	

Supuesta la adopción del sistema que llevamos indicado, anudaremos nuestra idea acerca de la enseñanza de la gramática manifestando que, cuando los niños hayan llegado á la altura de conocimientos en que los suponemos, deben, como ya dijimos, dar principio los ejercicios de conjugación. Comenzarán éstos por el VERBO SER, que se presentará á los niños conjugado, sin darle ninguna otra explicación previa: he aquí cómo.

MODO PERSONAL.

CASO POSITIVO.

Tiempo simultáneo del presente.

Yo soy—tú eres—él es—nosotros somos—vosotros sois—ellos son.

El maestro recitará simplemente este primer tiempo, del mismo modo que le dejamos escrito, y hará que lo repitan los niños. Hecho lo cual varias veces, variará el ejercicio de esta manera; 1.^o niño.—Yo soy.—2.^o—tú eres.—3.^o—él es.—4.^o—nosotros somos.—5.^o—vosotros sois.—6.^o—ellos son. Cuando hayan adquirido bastante práctica, les dirá:—Aurelio ¿qué soy yo? Bueno, blanco, moreno (advertiráselos que lo califiquen con adjetivos).—Marcelo, Yo soy bueno, ¿es una proposición?—Sí, señor.—¿Cuál es el sujeto?—Yo.—¿Y el verbo?—Soy.—¿Y el atributo?—Bueno.—¿A qué clase de palabras pertenece yo?—A los pronombres.—¿Y es?—A los verbos.—¿Y bueno?—A los adjetivos.—Con este motivo se hará recordar á los niños todas las ideas que debieron haber adquirido durante el curso de las diversas explicaciones. Continuaráse la conjugación del verbo ser de la misma manera, hasta que los niños conjuguen perfectamente todos sus tiempos en los diversos modos y casos; y entonces se comenzarán los ejercicios de conjugación con el verbo haber, procediendo del modo que hemos indicado para el verbo ser.

No debe apresurarse el maestro en salir de estos ejercicios, durante los cuales, según dejamos indicado, pueden continuar los niños el análisis de cuanto deban haber aprendido antes; pero una vez vencidas las primeras dificultades, ha de ampliarse el estudio de las conjugaciones, continuándolas por un verbo regular de la primera conjugación; CANTAR, por ejemplo. En este caso ya podemos presentar proposiciones más complicadas para analizar, como v. gr.: Yo canto la canción del Trovador, en cuyo ejemplo podemos hacer que el niño la analice manifestándonos cuál es el sujeto, el verbo, el atributo y los complementos, y á qué clase pertenecen las palabras que ejercen estas funciones. Para completar el conocimiento de las conjugaciones es útil formar un cuadro como el que en seguida indicaremos, y explicarlo.

Al efecto se les dirá á los niños como tenemos en nuestra lengua tres conjugaciones para los verbos, que se distinguen entre sí por la terminación de su caso nominal, cuyas terminaciones son AR, ER é IR. Diráseles cómo llamamos *letras radicales* á las que preceden á las terminaciones enunciadas, haciéndoles notar en el cuadro las radicales AM, TEM, PART, pertenecientes á los verbos *amar, temer, partir*. Luego se les hará conjugar por un cuadro otros verbos regulares, pertenecientes á la misma conjugación; haciéndoles observar que las radicales de todos los verbos que se conjugan permanecen siempre inalterables, y sólo varían las terminaciones; pero que una vez conocidas éstas en un verbo, están conocidas en todos; pues son idénticas en las conjugaciones de cada clase, según se les hará ver en el cuadro. De esta manera se irá dando razón del mecanismo de la conjugación, que ya conocen por la práctica. Para que los niños la adquieran cada vez más, se les dirá: ¿cuál es la terminación de hablar?—ar.—¿Y las letras radicales?—Habl.—¿Qué necesitamos añadir para formar la primera persona del singular del simultáneo presente positivo?—No sé.—Véalo V.—¿Y para la segunda persona de dicho tiempo?—La sílaba as.—¿Y cómo diríamos entonces?—Hablas.—Aurelio, busque V. en el cuadro lo que tenemos que añadir á *habl* para formar la primera persona del plural del simultáneo pasado final del caso positivo.—amos.—¿Cómo se expresa, pues, este tiempo?—Hablamos.—Estos ejercicios, hechos en presencia del cuadro, son, no sólo muy útiles para dar á conocer á los niños el mecanismo de la conjugación, según dijimos, sino que disponen admirablemente para que puedan luego comprender razonadamente lo que es *modo, caso, tiempo, número y persona*.

He aquí el cuadro de que vamos hablando:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CUADRO SINÓPTICO, Ó MODELOS DE LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS REGULARES.

FORMA.	MODO.	TIEMPOS.	NÚMEROS.	MODELO EN AR.		MODELO EN ER.		MODELO EN IR.	
				ADICV. RADICALES	TERMINACIONES.	ADICV. RADICALES	TERMINACIONES.	ADICV. RADICALES	TERMINACIONES.
IMPERSONAL.	Nominal.	Indeterminado.	PERSONAS.	A ndo.	ando.	T iendo.	iendo.	P artiendo.	iendo.
	Adjetivo.	Indeterminado.	PERSONAS.	ado.	ido.	ido.	ido.	ido.	ido.
				o.	o.	o.	o.	o.	o.
PERSONAL.	Positivo.	de presente.	Singular. } 2. ^a 3. ^a	as.	es.	es.	es.	es.	es.
				a.	e.	e.	e.	e.	
				áis.	éis.	éis.	éis.	éis.	
		de futuro.	Plural. } 2. ^a 3. ^a	an.	en.	en.	en.	en.	en.
				aba.	ir.	ir.	ir.	ir.	
				abas.	íais.	íais.	íais.	íais.	
	Simul-táneos.	de pasado	continua-tivo.	Singular. } 2. ^a 3. ^a	aba.	íais.	íais.	íais.	íais.
					aba.	íais.	íais.	íais.	íais.
					abamos.	íais.	íais.	íais.	íais.
		definido.	Plural. } 2. ^a 3. ^a	aban.	ían.	ían.	ían.	ían.	
				é.	í.	í.	í.	í.	
				aste.	iste.	iste.	iste.	iste.	
de futuro.	Singular. } 2. ^a 3. ^a	ó.	í.	í.	í.	í.			
		amos.	imos.	imos.	imos.	imos.			
		asteis.	isteis.	isteis.	isteis.	isteis.			
	Plural. } 2. ^a 3. ^a	aron.	ieron.	ieron.	ieron.	ieron.			
		aré.	eré.	eré.	eré.	eré.			
		arás.	erás.	erás.	erás.	erás.			
de futuro.	Plural. } 2. ^a 3. ^a	ará.	erán.	erán.	erán.	erán.			
		aremos.	eremos.	eremos.	eremos.	eremos.			
		arcéis.	eréis.	eréis.	eréis.	eréis.			

PERSONAL.	Subordinado.	de presente.	Singular. } 1. ^a 2. ^a 3. ^a	a.	e.	e.	e.	e.	
				ad.	ed.	ed.	ed.	ed.	
				e.	a.	a.	a.	a.	
		de futuro.	Plural. } 1. ^a 2. ^a 3. ^a	amos.	amos.	amos.	amos.	amos.	
				áis.	áis.	áis.	áis.	áis.	
				an.	an.	an.	an.	an.	
	Simul-táneos.	de pasado	continua-tivo.	Singular. } 1. ^a 2. ^a 3. ^a	eríais.	eríais.	eríais.	eríais.	eríais.
					eríais.	eríais.	eríais.	eríais.	eríais.
					eríamos.	eríamos.	eríamos.	eríamos.	eríamos.
		definido.	Plural. } 1. ^a 2. ^a 3. ^a	erían.	erían.	erían.	erían.	erían.	
				erá.	erá.	erá.	erá.	erá.	
				eréis.	eréis.	eréis.	eréis.	eréis.	
de futuro.	Singular. } 1. ^a 2. ^a 3. ^a	erán.	erán.	erán.	erán.	erán.			
		eremos.	eremos.	eremos.	eremos.	eremos.			
		eréis.	eréis.	eréis.	eréis.	eréis.			
	Plural. } 1. ^a 2. ^a 3. ^a	erán.	erán.	erán.	erán.	erán.			
		eréis.	eréis.	eréis.	eréis.	eréis.			
		eréis.	eréis.	eréis.	eréis.	eréis.			



®

Cuando los niños han conjugado, no sólo el verbo *cantar*, sino varios otros pertenecientes á nuestras tres conjugaciones regulares, sin dejar nunca de hacer el análisis de las diversas proposiciones que durante la conjugación se irán formando, puede darse la idea del *número*, de la *persona*, del *tiempo*, del *caso* y del *modo*. Para dar al niño la idea del número y de la persona, se le pondrá uno ó varios ejemplos, y se les llamará la atención acerca de ellos: v. gr.: *Yo compro un caballo; Juan compra caballos.*—¿Cuántos caballos digo que compro yo, Jaime?—Uno.—¿Y Juan, cuántos digo que compra?—No sé; pero será más de uno.—¿Qué diferencia hay entre la palabra *caballo* y *caballos*?—En caballos hay una letra más.—¿Y qué damos á entender con esa letra más?—Que es más de un caballo.—Efectivamente; y á la *propiedad que tienen los nombres de expresar la unidad, esto es, una cosa sola, ó la pluralidad*, es decir, más de una cosa, es á lo que los gramáticos llaman número de los nombres: los números son dos: el *singular*, que es el que expresa una sola cosa, y el *plural*, que es el que expresa más de una. Así, *caballo* estará en SINGULAR; y *caballos*, en PLURAL. Pues no sólo los nombres tienen número, sino también los *pronombres*, los *adjetivos*, los *determinativos* y los *verbos*: porque como los pronombres indican las personas, y éstas pueden ser una ó más de una; como los adjetivos y los determinativos modifican los nombres y los pronombres, y éstos pueden estar en singular ó en plural; y finalmente, como los verbos manifiestan la existencia y acciones de los seres, y éstos pueden ser uno ó más, es necesario que, así los pronombres como los adjetivos determinativos y verbos, tengan número para saber si se refieren á uno ó á muchos. Y si no, dime, Anselmo, ¿es lo mismo *yo* que *nosotros*?—No, señor.—¿Y por qué?—Porque *yo* se refiere á una persona, y *nosotros* á más de una.—Eso es; porque *yo* es SINGULAR, y *nosotros* PLURAL.—¿Y será lo mismo *blanco* que *blancos*?—No, señor; porque *blanco* califica á una cosa, y *blancos* á más de una.—Lo que quiere decir que *blanco* estará en el número singular y *blancos* en el plural.—¿Y será lo mismo *éste* que *éstos*?—Tampoco, por la misma razón.—¿Y *canto* y *cantamos*?—Lo mismo; *canto* da á entender que canta uno, y *cantamos* que cantan más.—Por consiguiente, el número en gramática es la *modificación* que sufren las palabras para expresar si se refieren á un solo objeto ó á más de un objeto.

No queremos multiplicar ni los ejemplos ni las preguntas por no ser prolijos: desde ahora iremos abreviando las explicaciones prácticas, que todas deben calcarse en las ya dadas, sin variar el método en lo más mínimo. Así, pues, no detallaremos la manera de dar á conocer á los niños la *persona*, el *tiempo*, el *caso* y el *modo*. Baste decir que ha de seguirse la misma senda que hasta aquí. Debe siempre hacerse que los niños vengán en conocimiento de lo que se desee aprendan por medio de una serie de preguntas y de respuestas enlazadas hábilmente, y cual dejámos ya repetido.

Puestos ya los niños de una escuela á esta altura de conoci-

mientos, es necesario ampliarlos por el mismo orden, y descender á mayores detalles respecto al análisis de las palabras. No debe, sin embargo, lanzarse á los niños en el intrincado laberinto de las clasificaciones y sutilezas gramaticales. Así, completaráse lo que deben saber acerca del NOMBRE, haciéndoles distinguir el *individual* del *general*, el *primitivo* del *derivado*, el *simple* del *compuesto*, y lo que se entiende por género de los nombres.—Respecto al *adjetivo*, basta que conozcan sus tres grados, y no hay necesidad de entrar en otras subdivisiones con las otras partes del discurso, exceptuando el *verbo*, respecto al cual se les hará comprender en qué consiste la diferencia de *verbos sustantivos* y *adjetivos*; la subdivisión de éstos en *activos*, *pasivos* y *neutros*, y lo que se entiende por *regulares* é *irregulares*; y *auxiliares*, con lo cual terminará el análisis de la palabra hablada. Creemos inútil repetir que en todo ello hemos de proceder como en un principio, valiéndonos de preguntas y rodeos, y de ir ampliando sucesivamente el análisis en las diferentes proposiciones que se les presenten.

Lo que llevamos expuesto es cuanto puede decirse á los niños, relativamente á las palabras consideradas como signos de las ideas; resta ahora presentárselas como sonidos, esto es, en su propia naturaleza. Es necesario que conozca el niño la modulación ó armonía propia de su idioma. A esto es á lo que se llama generalmente *prosodia*. Los conocimientos que se han de dar en las escuelas acerca de esta parte de la gramática no han de ser muy extensos. En efecto: basta que el niño conozca lo que entiende por *articulación*, *voz*, *tono* y *duración* en las palabras.—Tampoco hemos de recargar su memoria con reglas difíciles y llenas de excepciones, para que distingan las *agudas*, *graves* y *esdrújulas*; es más que suficiente comprendan que en nuestra lengua las tenemos de tres clases. Por lo que hace al modo de proceder para comunicar estos conocimientos, repetimos por última vez que, así en esto como en todo lo demás, se ha de seguir el orden de preguntas que dejamos indicado.

Como, según lo que se ha manifestado ya, los niños deben saber distinguir las diferentes partes de que consta una proposición, se ampliará el análisis de ésta, dándoles á entender las diversas formas del sujeto y del atributo, y las diferentes especies de complementos. Luego que se hallen bien impuestos en todo esto, se pasará á enterarles de las diversas especies de proposiciones lógicas y gramaticales, con lo cual habrán aprendido perfectamente á descomponer el discurso en el lenguaje hablado, y podrán continuar esta tarea en el lenguaje escrito. He aquí las conclusiones que respecto al último conviene dar á entender á los niños:

1.º Que la verdadera ESCRITURA es el arte de descomponer los sonidos de la palabra por medio de las figuras que los representan á nuestra vista.

2.º Que estas figuras se llaman *letras*.

3.º Que de estas letras, las unas representan las *voces* y las otras las *articulaciones*.

- 4.^a Que hay además otros signos destinados á dar el conocimiento de la verdadera pronunciación de las palabras.
- 5.^a Que la escritura comprende el *alfabeto* y la *ortografía*.
- 6.^a Que el alfabeto comprende los caracteres figurados que descomponen las articulaciones y las voces del sonido.
- 7.^a Y finalmente, que la ortografía es la manera de combinar estos caracteres para escribir las sílabas de las palabras de la lengua usual.

Enseñaránse á los niños las principales reglas de la ortografía de las letras y de los signos que modifican las palabras, ó lo que es lo mismo, el uso acertado de ambas cosas, y finalmente, la manera de distinguir las diferentes relaciones que existen entre las frases y sus partes por medio de los signos puntuativos, con lo cual habrán analizado el lenguaje hablado y escrito. Resta ya sólo hacer la síntesis del mismo, lo que se consigue dando á conocer, aunque someramente, las reglas del *régimen*, la *concordancia* y la *construcción*. Conviene ceñirse en esto último á lo más general, y lo mismo ha de observarse en lo que se le diga al niño acerca de la *dicción* y del *estilo*, complemento de los estudios gramaticales en las escuelas. En todo ello se ha de proceder de una manera práctica, y por medio de continuos ejercicios analíticos y sintéticos. Como muestra de los primeros, citaremos aquí un ejemplo, y al efecto reproduciremos el pasaje de Cervantes de que ya hemos hecho mérito al tratar de la enseñanza de la lectura.

«Apenas el rubicundo Apolo, etc.» (1).

Haráse que uno de los niños lea primero todo el período, otro repetirá la lectura de la primera de sus proposiciones, y los demás comenzarán el análisis de cada una de sus palabras, del modo siguiente:—*Apenas*, es una palabra comprendida en el grupo de las *modificativas* y en la clase de los *adverbios*; es *regular*, por cuya razón no se pinta el acento sobre su segunda sílaba. Consta de tres sonidos ó sílabas: en el primero *A* no hay más que una voz, y se pinta con la letra *A*. Se emplea el carácter mayúsculo, porque así lo exige el uso en principio de dicción: el segundo sonido *pe* consta de una *articulación* y una *voz*, la primera se pinta ó escribe con la letra *p*; la segunda con la letra *e*, etc.—Esta palabra hace funciones de *complemento circunstancial*, y no está colocada donde el orden lógico lo exige, sino donde la belleza del escrito lo reclama. Haráse lo mismo con las demás palabras, y luego se añadirá: todas estas palabras forman una proposición, que, considerada en el orden gramatical, es *completa é inversa*, y en el orden lógico *subordinada*. Es completa, porque no carece de ninguna de sus partes esenciales (sujeto, verbo, atributo); es *inversa*, porque las palabras no están colocadas en el orden analítico. Para que así fuera debiera escribirse: «El Apolo rubicundo había tendido

(1) Véase la pág. 209.

apenas las hebras doradas de sus cabellos hermosos por la faz de la tierra ancha y espaciosa.» Es *subordinada*, porque se emplea para mejor explicar una circunstancia de las principales. «Subió sobre su famoso caballo Rocinante y empezó á caminar, etc.—De dicha proposición, el sujeto lógico es el *rubicundo Apolo*; el sujeto gramatical *Apolo*, cuyo sentido completan los dos complementos de modificación, el el determinativo, y *rubicundo* el calificativo; *había* es el verbo, y *tendido* el atributo, cuyo sentido llenan los complementos *apenas*, circunstancial, *las doradas hebras de sus hermosos cabellos*, directo, y *por la faz de la ancha y espaciosa tierra*, indirecto. *Hebras*, complemento directo, está acompañado del complemento de modificación, *doradas*, y de uno de principio genitivo, *de sus hermosos cabellos*, y este complemento de principio genitivo está él mismo acompañado de dos complementos de modificación, *sus* y *hermosos*. Por lo que hace á sintaxis, han de manifestar los niños cuáles de las palabras de la proposición son las regidas y cuáles las regentes; qué clase de concordancias hay, y qué se ha tenido presente en su construcción. Así, por ejemplo, se dirá: *Apolo* rige al verbo *había tendido*: *Apolo* concierta con el *rubicundo*, haciéndoles tomar la forma que expresa su género masculino y su singularidad; concierta también con el verbo en número y persona, porque estando *Apolo* en singular, y siendo tercera persona, en singular y en tercera persona está el verbo, etc. Respecto á la construcción se dirá: el sujeto de esta proposición se encuentra entre el verbo y su atributo, por la mucha libertad que permite el idioma castellano en esta parte, aunque es poco común este giro; el complemento indirecto está colocado antes del directo por la misma razón; aun cuando son de la misma extensión, conviene dar la preferencia á este último, etc., etc. Por lo que hace á la dicción, se hará observar hay pureza, porque hay propiedad en el uso de las palabras; hay *corrección*, porque se acatan las leyes del lenguaje; hay *armonía*, porque están combinados los sonidos de las palabras de manera que complacen el oído. En cuanto al estilo, se hará indicar que pertenece al *florido*, y que guarda analogía con el asunto de que trata.

Finalmente, á estos ejercicios de análisis han de acompañar otros de composición. Al efecto se hará copiar á los niños trozos de nuestros mejores literatos, en prosa y verso, haciéndoles notar sus bellezas y hasta los defectos en que puedan haber incurrido. Difícilmente se podrá ir más allá en las escuelas; pero si el tiempo lo permitiese, convendría hacer ejercitar á los niños en formar composiciones sobre varios asuntos. No hay que perder de vista que este sería el último paso. Antes de aventurarse á darlo, conviene mucho que hayan adquirido cierta práctica, copiando con inteligencia buenos modelos.



ENSEÑANZA DE LA ARITMÉTICA Y DEL SISTEMA MÉTRICO DECIMAL.

El hombre ve por doquiera la unidad y la pluralidad, de donde nace la necesidad de ocuparse del número desde los primeros años de la vida. — Aunque la noción del número nace de la contemplación de los objetos, parece que de esta noción se desprenden naturalmente las más fáciles abstracciones. De aquí el que el estudio de la aritmética contribuya en gran manera al desarrollo intelectual, prescindiendo de la gran unidad que en sí mismo tiene. Contribuye además el estudio de la aritmética á la educación moral, puesto que da origen al hábito del cálculo, tan necesario para conducirnos acertadamente en los negocios, y obrar siempre con una prudente economía, nivelando los gastos con los ingresos. Al efecto conviene que el maestro proponga á los discípulos problemas que se rocen con la economía doméstica y rural. También conviene hacerles calcular los tristes resultados que producen los vicios mirados bajo el aspecto económico. Dígaseles, por ejemplo: Un padre de familia, que tiene por costumbre concurrir al juego ó á la taberna, gastando diariamente en este vicio 10 rs. en el primer año, 20 en el segundo y 30 en el tercero, ¿cuánto capital ha malgastado durante los tres años? Con este motivo puede el maestro hacer resaltar todos los contratiempos y disgustos que proporciona la falta de medios para cubrir las primeras necesidades.

Por lo que hace al método, he aquí lo que dijimos en otra ocasión, y que ahora repetimos.

«La aritmética, según Pestalozzi, se funda precisamente en la simple reunión ó separación de unidades. La fórmula fundamental es ésta: *una y una son dos; sustrayendo una de dos, queda una.* En tal concepto, es de suma importancia que esta primera base de todo número y de toda operación numérica no se confunda ó desaparezca de la mente del niño. La ciencia de los números se debe enseñar de modo que su primitiva formación quede profundamente grabada en el ánimo, y dé un conocimiento claro é instructivo de sus propiedades reales. Las primeras impresiones de las proporciones numéricas deben darse á los niños presentando á su vista las variaciones del más ó menos por medio de objetos materiales. De aquí la utilidad del tablero con ador, de que luego hablaremos. En efecto; se presenta á un niño una bola, y se le pregunta: ¿hay aquí muchas bolas?—No, no hay más que una. Continúa el maestro ó instructor: Una y una ¿cuántas son?—Una y una son dos. De este modo va añadiendo al principio una á una, dos á dos, tres á tres, etc., hasta que los niños hayan llegado de este modo á comprender bien la reunión de unidades hasta diez ó la decena. Familiarizado ya el niño con este ejercicio, y cuando sabe contar ya, no sólo las bolas del tablero, sino los niños y cualquiera otro objeto, se pasa á dar idea de otra proporción numérica. Por ejemplo, si hay dos bolas á la vista, se les pregunta: ¿cuántas veces una bola tenemos aquí?—El niño mira, cuenta, y res-

ponde exactamente.—Si hay dos bolas, tenemos dos veces una bola; entonces se varían las preguntas del modo siguiente: ¿cuántas veces uno ó cuántos unos son dos? ¿Tres, cuántas veces son uno? ¿Cuántas veces se contiene uno en dos, en tres, etc.? De esta manera adquiere el niño los simples elementos de la *adición* y la *multiplicación*, y puede ejercitarse en la *sustracción* del modo siguiente: Si tomo una bola de diez, ¿cuántas quedan?—Cuenta el niño las que han quedado; halla nueve, y dice: si tomo una de diez, quedan nueve.—Separa el maestro otra bolita, y pregunta: quitando de nueve una, ¿cuántas quedan? Nueve bolas, menos una que ha desaparecido, ¿cuántas bolas son?—Vuelve á contarlas el niño; halla ocho, y responde: quitando una bola de nueve quedan ocho, ó nueve menos una son ocho; y así sucesivamente hasta el fin. Es claro que se ha de continuar con el mismo método todo el sistema de numeración hablada; por manera que luego que el niño sepa contar, sumar, multiplicar y sustraer hasta diez, aprenderá á contar, sumar, multiplicar y sustraer hasta veinte, y así sucesivamente, hasta que forme una idea clara de todo el sistema de numeración hablada y de las dos operaciones fundamentales de todo cálculo, la *adición* y la *sustracción*. El paso inmediato es aprender la numeración escrita, en lo cual se debe seguir el mismo método de claridad y exactitud. El valor intrínseco y relativo de los guarismos suele ser una de las dificultades que se presentan al enseñar la aritmética á los niños. Con este objeto se recomienda por algunos una serie de ejercicios analíticos. Por ejemplo, se coloca delante de la sección un número mayor ó menor de cifras en la forma ordinaria. Supongamos 62.516, y se analiza del modo siguiente:

6
10
500
2.000
60.000

Puestas así las cifras con separación, escribe el niño á la derecha de cada una su respectivo valor, y el ejemplo toma entonces la forma siguiente:

6 seis.
10 diez.
500 quinientos.
2.000 dos mil.
60.000 sesenta mil.

Luego se invierte el ejemplo de este modo:

60.000 sesenta mil.
2.000 dos mil.
500 quinientos.
10 diez.
6 seis.

Hecho así, se tildan todas las palabras superfluas, y se lee el ejemplo.—Este sistema de análisis puede continuar en la adición, sustracción, multiplicación y división. Así, en la suma nombrará al fin de la columna las unidades, decenas, centenas, etc., y lo mismo en la sustracción. En ambas se pueden presentar separadas las sumas y sustracciones particulares. Pondremos un ejemplo de sustracción:

$$\begin{array}{r} 524 \\ 412 \\ \hline 112 \end{array} \quad \begin{array}{r} 4 \\ 2 \\ \hline 2 \end{array} \quad \begin{array}{r} 2 \\ 1 \\ \hline 1 \end{array} \quad \begin{array}{r} 5 \\ 4 \\ \hline 1 \end{array}$$

Los primeros ejemplos de multiplicar deben comenzar del modo siguiente:

$$\begin{array}{r} 1 \\ 1 \\ \hline 2 \end{array} \quad \left. \begin{array}{l} 2 \times 1 = 2 \\ 2 \times 12 = 24 \end{array} \right\}$$

Un ejemplo mayor aclarará esta práctica:

$$6 \times 15 = \left. \begin{array}{l} 6 \times 5 = 30 \\ 6 \times 10 = 60 \\ \hline 90 \end{array} \right\} \begin{array}{r} 15 \\ 15 \\ 15 \\ \hline 15 \\ 15 \\ \hline 90 \end{array} \quad \begin{array}{r} 15 \\ 6 \\ \hline 90 \end{array}$$

Finalmente, presentaremos un ejemplo de multiplicación en que el razonamiento es tan obvio, que habla á la vez á la mente y á los ojos del discípulo. Tal es el siguiente:

$$\begin{array}{r} 4239 \times 5.064 \\ \hline 4.239 \end{array} \quad \begin{array}{r} 5.064 \\ \hline 4.239 \end{array}$$

$$4239 \times 5064 \left\{ \begin{array}{l} 9 \times 5064 = 45.576 \\ 30 \times 5064 = 151.920 \\ 200 \times 5064 = 1.012.800 \\ 4.000 \times 5064 = 20.256.000 \\ \hline 4.239 \times 5064 = 21.466.296 \end{array} \right. \begin{array}{r} 45.576 \\ 151.920 \\ 1.012.800 \\ 20.256.000 \\ \hline 21.466.296 \end{array}$$

En la división se presentarán al discípulo los mismos pormenores que acabamos de ver en la multiplicación:

$$\begin{array}{r} 2684 \\ \hline 4 \\ \hline 2000 \\ \hline =500 \\ \hline 4 \\ \hline 600 \\ \hline =150 \\ \hline 4 \\ \hline 80 \\ \hline =20 \\ \hline 4 \\ \hline 4 \\ \hline 4 \\ \hline =1 \\ \hline 2684 \\ \hline =671 \\ \hline 4 \end{array}$$

$$21.466.296 : 5064$$

$$\begin{array}{r} 21.466.296 \\ 20.256.000 = 4000 \times 5064 \\ \hline 1.210.296 \\ 1.012.800 = 200 \times 5064 \\ \hline 194.496 \\ 151.920 = 30 \times 5064 \\ \hline 45.576 \\ 45.576 = 9 \times 5064 \end{array}$$

La enseñanza de los números quebrados debe ser precedida también de la intuición material. El tablero, de que hablaremos en otro lugar, es el más á propósito para conseguir este objeto. En efecto; los doce cilindros iguales, subdivididos en dos, tres, cuatro, etc., partes iguales, sirven para familiarizar á los niños con la idea justa del número quebrado y de sus propiedades. Para conseguirlo se le presenta primero el cilindro entero del primer alambre; luego el cilindro del segundo alambre, dividido en dos partes, cada una de las cuales se llama un medio ó una mitad del cilindro. El niño ve entonces que estos dos medios son iguales al cilindro entero. El tercer alambre, dividido en tres partes, á cada una de las cuales se llama un tercio ó una tercera parte del cilindro entero, y cuya reunión compone el todo, le demuestra igualmente que tres terceras partes, tres tercios, son iguales á un entero. De esta manera puede también convencerse palpablemente á los niños que dos tercios, por ejemplo, son más que dos sextos, presentándoles las dos partes del cilindro que está dividido en seis, y las dos del cilindro dividido en tres. Por el mismo orden es también sumamente fácil hacerles comprender lo que es *numerador* y *denominador*, y por qué de dos números quebrados que tengan un mismo numerador será el mayor el que tenga menor denominador, así como de dos quebrados que tengan un mismo denominador, será el mayor el que tenga el mayor numerador. Todo esto, de difícil comprensión para los niños por el simple raciocinio, se hace claro y palpable con el auxilio del tablero. Una vez llegado á esta altura de conocimientos en la aritmética, es ya de suma facilidad la continuación de las demás lecciones.

Quando proponíamos este orden no se había aún publicado la nueva ley de pesas y medidas. Ahora que en ésta se ha seguido el sistema decimal, creemos que el estudio de los decima-

les ha de preceder al de los quebrados comunes, y que han de proponerse ejemplos de números complejos y denominados, tomados de las nuevas pesas, medidas y monedas. De esta manera adquirirán los niños una idea clara del nuevo sistema, y se cumplirá también lo que el Gobierno tiene dispuesto acerca de este particular. Por lo demás, esta es la única innovación que proponemos en la marcha trazada, que queda naturalmente fijada en los siguientes términos:

Numeración hablada y escrita.

Operaciones fundamentales de la aritmética.—Aplicación á los usos comunes.

Operaciones decimales.—Aplicación á los números complejos por el nuevo sistema de pesas, monedas y medidas, previa la explicación de este sistema.

Operaciones de quebrados comunes.—Aplicación á los usos de la vida.

Números denominados por el antiguo sistema de pesas y medidas.—Aplicación á ejemplos familiares.—Comparación mutua de las pesas, monedas y medidas antiguas con las modernas, y reducción de unas á otras.

Razones y proporciones con aplicación á las reglas de tres, de compañía, aligación, descuento, etc., etc., etc.

El sistema métrico decimal, si no forma parte de la aritmética, es una aplicación suya, y está íntimamente unido con su enseñanza. En esto, como en todo, lo esencial es poner á la vista del niño el objeto de la lección, y no limitarse á enseñar palabras vacías de sentido.

Ante todo, el maestro debe hacer comprender lo que es medida y las diversas especies de medidas, llamando la atención sobre la desigualdad de magnitud, bajo un mismo aspecto, comparando diversos objetos entre sí. La comparación de las mesas y los bancos con el encerado y los punteros, por ejemplo, dará idea exacta de la medida de longitud, y así para las demás medidas. Dos libros ó un libro, y un cuaderno ú otro objeto, darán idea de la medida de peso. El diferente valor de las cosas conducirá á dar idea de la moneda.

Después de estas ideas se dan á conocer las unidades de las diferentes medidas, bien de memoria ó mejor con un cuadro de medidas y pesas á la vista. Se dice á los niños que la unidad de medida de longitud se llama metro, y de la misma manera se dan á conocer las demás unidades.

Aprendidos de memoria los nombres de las unidades, se enseña su valor por medio de la comparación de objetos de que tengan percepción clara y distinta, y de ningún modo valiéndose de las medidas antiguas, cuyo valor ignoran, y que aunque lo apreciaran no servirían más al efecto que otros objetos. Aparte de esto hay otras muchas razones para que no se haga mención de tales medidas en las escuelas.

Varios objetos comunes de la longitud de un decímetro, pueden dar idea del valor de esta medida, de la cual se pasa al medio metro y al metro. De aquí se pasa á los múltiplos, siguiendo

do siempre el orden de las comparaciones. En la propia forma deben enseñarse las demás medidas, pasando después á los submúltiplos y explicando la nomenclatura del sistema, bien inmediatamente después de enseñar las medidas de longitud, bien después de explicadas todas.

Todo el secreto consiste en las repetidas comparaciones con los objetos comunes y familiares al discípulo, práctica y comprobación constante de lo que se enseña; hablar poco y preguntar mucho, y hacer formar una idea de las cosas antes de enseñar los nombres.

Todo lo demás es asunto de las aplicaciones de la aritmética.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS FÍSICAS.

Ya en otro lugar hicimos ver la importancia de las ciencias físicas, ó sea de unas ligeras nociones de física, química é historia natural. También dijimos que si la lectura no proporcionara el medio de hacerlas conocer, les daríamos la preferencia sobre todos los demás ramos que abraza la instrucción primaria. Por eso vamos á ocuparnos de su enseñanza antes que de ninguna otra, invirtiendo el orden de costumbre.

«El estudio de las ciencias físicas en una escuela debe ir despojado de todo aparato científico. Los niños no pueden abordar estas ciencias bajo un orden regular y didáctico: esto sería desconocer el objeto de la ley al hacer extensivo el estudio de estas ciencias á la instrucción primaria. Pero este estudio, aun despojado de todas las teorías abstractas de las ciencias, ¡cuánto útil y agradable saber encierra! ¿Y qué cosa más grata á los niños que la exposición sencilla de todos los fenómenos que diariamente los cercan, de todas las escenas que sin cesar tienen ante los ojos?—Así, las ciencias físicas, lejos de ser un motivo de estudio grave, vienen á ser un recreo el más gustoso en la escuela.—La natural curiosidad de los niños acerca de los grandes fenómenos naturales se satisface, y nada hay más interesante que las lecciones de *física, química é historia natural*.—El niño, ya asiste con Newton al descubrimiento de la gran ley de la atracción, á que dió origen el sencillo hecho de la caída de una manzana sobre la cabeza del sabio inglés; ya descompone el aire y el agua con Lavoisier; ya finalmente, asiste á los sencillos amores de Flora con Linneo, y á las astucias de los insectos, á sus batallas, á la formación del nido de las aves con Buffon y Cuvier. ¡Cuánto encanto en las escenas animadas, variadas y llenas de episodios interesantes, que con tanta frecuencia se suceden á su alrededor! Pero el estudio de las ciencias físicas es, no sólo útil por los fenómenos que explica, por los errores que destruye, por el encanto y recreo que proporciona al ánimo; la instrucción moral y religiosa puede sacar de él el más fuerte resorte para conducir al bien á un alma tierna y candorosa. El estudio de las ciencias físicas pone ante los ojos la inmensidad de la naturaleza con todas sus bellas armonías, y revela por doquiera

ra la existencia de Dios, su bondad, su previsión, su sabiduría. Es imposible contemplar las admirables obras del Criador sin admirarle, sin adorarle.—Cada paso en el camino de la ciencia de la naturaleza revela la omnipotencia divina.—Tres son, pues, los objetos que debe proponerse el plan del curso del estudio de las ciencias físicas en una escuela: 1.º, explicaciones de los grandes fenómenos naturales para disipar preocupaciones; 2.º, aplicaciones sencillas; 3.º, reflexiones acerca de la omnipotencia y bondad divinas, á que dan naturalmente lugar la inmensidad de las obras de la creación. Así, el estudio de las ciencias físicas debe formar un cuadro general y sencillo de lo más interesante en todas ellas, esto es, enlazando entre sí los conocimientos físicos, químicos y de historia natural que abraza el curso, sin la menor pretensión científica: en una palabra, es necesario continuar el plan de la naturaleza, y guiar al niño en el aprendizaje que ella misma le suministra diariamente.»

El estudio de las ciencias físicas en una escuela debe ir despojado de todo aparato para dar una idea del estudio de la naturaleza, presentando á la vista de los niños un cuadro animado de ella. Nosotros nos creeríamos obligados á sostener la conveniencia de que el estudio de estas ciencias formara parte del programa de las escuelas elementales. De todos modos, siempre que se amplíe la enseñanza, nosotros damos la preferencia á las ciencias físicas.

NOCIONES DE AGRICULTURA, INDUSTRIA Y COMERCIO.

La enseñanza de la agricultura viene naturalmente en pos de la de las ciencias físicas. Este importante ramo acaba de hacerse obligatorio en todas nuestras escuelas. ¿Qué método se ha de seguir en ellas? No es posible tener un curso de agricultura en las escuelas primarias. Lo que se desea es que los niños adquieran apego al arte de cultivar, en que descansa nuestra prosperidad nacional. El maestro no puede tampoco establecer una escuela de aplicación agrícola, pero puede hacer que los niños observen lo que se hace en sus casas y por sus padres. Debe haber dos divisiones de agricultura en las escuelas. La una preparatoria; la otra, tomando por texto el *Manual del Sr. Oliván* ú otro análogo, debe ir adquiriendo un conocimiento razonado de las útiles ideas que comprende. El maestro procurará al efecto hacer claras explicaciones de lo que el texto del libro indique. Parece útil manifestar que el método interrogativo es tan provechoso en esta enseñanza como en todas las demás. El maestro debe convencerse de si los niños comprenden lo que explica, y para ello no hay otro arbitrio que hacerles una serie no interrumpida de preguntas.

La enseñanza de la agricultura, como todas las demás, ha de comenzar desde que el niño éntre en la escuela. Entonces el maestro ó instructor leerá con voz clara algunas líneas del libro de texto, haciendo acerca de ellas preguntas á los niños hasta

que se convenza de que han podido comprender lo que se les ha leído. La división que lea en el citado libro debe ser la más adelantada, y no sólo en el acto de la lectura, sino separadamente, se les harán más cumplidas explicaciones, procurando en todas ellas interesar á los niños por este estudio á fin de que cobren apego á los trabajos agrícolas.

Respecto al orden que ha de seguirse en la enseñanza, no puede ser otro que el marcado en el libro de texto.

Dedúcese de lo dicho, que habrá en las escuelas dos clases para la enseñanza de la agricultura; la primera compuesta de los niños que no saben leer, y que forman la clase preparatoria, la cual, subdividida en las secciones necesarias, según el sistema, aprende de viva voz la serie de conocimientos expresados en el libro de texto; otra compuesta de los que saben ya leer, que subdividimos también en secciones, amplían los mismos conocimientos que han adquirido por el ejercicio oral. El método ya lo hemos indicado.

A las nociones de *agricultura* se agregan las de *industria* y *comercio* en el programa de la enseñanza primaria. Parecerá sin duda que la instrucción de la niñez toma cada día proporciones más desmesuradas, y así sería en efecto, si desconociendo su índole y carácter, se tratase de explicar, aunque en compendio, un curso de estas asignaturas. Mas no es ese en manera alguna el objeto de la ley.

La instrucción de las escuelas de la niñez ha de ser tal que corresponda al destino general del alumno como hombre y como ciudadano. Esto es lo esencial, lo que debe constituir el fondo, el núcleo de los programas. Todo lo demás debe tratarse como accidentalmente, con motivo de las lecciones principales, para dar conocimientos útiles y comunes, extendiéndose más ó menos en el particular, según la profesión especial que es de presumir adopte después el alumno, y á que deban servir de preparación. No es, pues, lo que para esto se requiere compendios ni manuales de industria y comercio, sino libros de lectura que, en la forma conveniente, ya descriptiva, ya narrativa, etc., pero de ningún modo didáctica, contengan las ideas más generales y las de más aplicación en cada localidad sobre estas materias.

Los conocimientos de industria y comercio se refieren por una parte á la historia natural, á las nociones de física y de química, y por último al dibujo lineal, sin que pierdan jamás el carácter de elementales y comunes; pues todo lo demás sería desnaturalizar el carácter de la primera enseñanza. Por este medio, sin aparato científico, sin que se diga que se enseña industria y comercio, y sin pretensiones de hacerlo se da al discípulo idea exacta de la importancia social de las artes y oficios, de la honra y provecho que pueden sacarse de ellos cuando se ejercen con conocimiento y probidad, previniéndoles al propio tiempo contra las prácticas viciosas y rutinarias. Por fin, deben contener instrucciones sobre los deberes de los aprendices y oficiales, sobre las malas compañías, sobre las ventajas é incon-

venientes de la concurrencia, sobre las cajas de ahorros, sobre las asociaciones lícitas y prohibidas, entrando en estas últimas explicaciones únicamente con los niños más adelantados.

A esto debe limitarse la enseñanza en las escuelas elementales. En las superiores puede dársele alguna amplitud, y en ellas cabe, y no en las otras, la enseñanza de la contabilidad comercial y nociones más extensas de tecnología.

En las superiores y en las normales puede formarse un gabinete tecnológico, constituyendo una sección del de física, química é historia natural, reducido á algunos instrumentos, máquinas, dibujos, etc. He aquí las colecciones de que podría componerse, por su utilidad y por la facilidad de adquirirlas, según la opinión de personas muy competentes.

1.º *Colección de primeras materias y de productos industriales:*

Madera. Muestras de las diferentes especies de madera empleadas en la construcción, en los muebles, como combustible, etc.

Metales. Hierro, acero, cobre, latón, bronce, estaño, cinc, hoja de lata, plomo, etc.

Materias textiles. Cañamo, lino, algodón, lana, seda, etc.

Sustancias alimenticias farináceas. Trigo, centeno, cebada, avena, arroz, sagú, etc.

Sustancias oleaginosas. Colza, adormidera, linaza, cañamón.

Sustancias tintóreas. Rubia, indigo, palo campeche, cochinilla, etc.

A cada una de estas colecciones puede agregarse otra de productos, que sería largo enumerar, y que es fácil reunir según la necesidad y recursos de cada localidad.

2.º *Colección de útiles,* compuesta de los principales instrumentos empleados por el ebanista, el tornero, los que trabajan el hierro, etc.

3.º *Colección de máquinas más comunes y usuales,* como poleas, torno, cabrestante, cuña, tornillo, ruedas dentadas, etc.

ENSEÑANZA DEL DIBUJO LINEAL.

El dibujo lineal es un ramo de instrucción á que debe darse una alta importancia, porque es á la vez un medio de desarrollar la facultad de la percepción, y un auxiliar de casi todos los demás ramos de enseñanza. El dibujo lineal no debe nunca descuidarse en las escuelas que son frecuentadas por niños pobres, pues entre ellos se hallan una porción de futuros artistas, á quienes será de la mayor utilidad. Respecto al método que conviene seguir, puede adoptarse el de comenzar á hacer copiar simples líneas geométricas, luego figuras regulares, en seguida máquinas ú objetos diversos, y finalmente, cartas geográficas y mapamundis (1).

(1) Rendu fils.

En efecto, el *dibujo lineal*, tomado en un sentido general, es el *arte de imitar los contornos de los cuerpos y de sus diferentes partes por medio de simples delineamientos sin el auxilio de sombras ni colores.* Así, el dibujo lineal, que tiene su natural origen en el nacimiento de las artes industriales, es de suma utilidad á casi todas las profesiones, pero principalmente á aquellos cuyos trabajos consisten en la imitación de las figuras. En todos tiempos el jefe de un taller, para hacerse entender de sus oficiales, y éstos igualmente para entenderse entre sí, se han valido de diseños más ó menos exactos. Así, los carpinteros, los albañiles, los ebanistas, los torneros; en una palabra, un artesano cualquiera, necesita á cada paso conocimientos de dibujo lineal. No es, pues, difícil persuadir la importancia de su enseñanza en las escuelas comunes.

Hay dos especies de dibujo lineal: dibujo lineal á pulso ó sin instrumentos, y dibujo lineal gráfico ó con instrumentos. A esto podemos añadir las nociones sobre proyecciones, arquitectura y perspectiva. Para la enseñanza, pues, del dibujo lineal pueden hacerse dos grandes divisiones: la primera se ocupará del dibujo lineal á pulso, y la segunda del gráfico.

El dibujo á pulso comprenderá la formación de las líneas rectas y curvas con sus aplicaciones. Los niños aprenderán: 1.º, lo que es línea vertical, horizontal y perpendicular, y aplicarán estos conocimientos á la formación de dibujos *ensambladuras de carpintería, escuadras, alineación de caminos, pilastras, jambas, persianas, estrados, escaleras, chimeneas, rejas, ventanas, embaldosados, resbolillos y paredes de piedra de sillería*, 2.º, se ejercitarán en la formación de líneas curvas, aplicando luego este conocimiento para dibujar círculos, elipses, óvalos y espirales, de donde puede naturalmente pasar á imitar dibujos que representen la *media luna, estrellas de seis rayos, transportadores*, y finalmente, *mapamundis*; 3.º, imitará *varias molduras, ya rectas, ya circulares, ya compuestas, como por ejemplo: filetes, larmineas, fajas de corona, cuartobocelos, toros, gorgueras, cabezos, escocias, talones, arcos de ventanas, poleas y aparejos, rejas de balcón, ruedas hidráulicas, engranajes, astrágalos, cornisas, floreros, jarrones, soperas, teteras, garrafas, candelabros, cuadrantes de reloj, rosas náuticas, cruces de honor, portadas de tienda, etc., etc.*

El dibujo gráfico debe tener por objeto lo mismo que hayan ejecutado los niños á pulso, con la sola diferencia de valerse para ello de instrumentos. Los necesarios al efecto son: *una regla, un compás, un tiralíneas, un portapluma y una escala de proporción.* Hecho lo cual podrá ampliarse la enseñanza: 1.º, al estudio de las proyecciones, aplicándolas al dibujo de *tejados, camas de barco, cómodas, escritorios, sillas prensas, bombas, norias, gatos, tornos, etc.*; 2.º, á unas ligerísimas nociones de los órdenes de arquitectura; y 3.º, á una perspectiva fácil, como un *vaso ó una serie de arcadas.*

Así para el dibujo á pulso como para el gráfico, son necesarios modelos que imitar.

GEOMETRÍA.

La geometría debe, en nuestro dictamen, permanecer rigurosamente encerrada en el estudio de sus aplicaciones usuales. En las escuelas deben dejarse á un lado las teorías difíciles de esta ciencia, por lo menos inútiles cuando no pueden comprenderse bien. La aplicación más útil de la geometría, especialmente en España, y en general en todas las escuelas rurales, es la agrimensura, que convendría reducir con frecuencia á ejercicios prácticos. La enseñanza, pues, de la geometría en las escuelas debe limitarse á sentar principios fáciles, y á demostrar en seguida su aplicación. Así, el curso geométrico de una escuela debe ser naturalmente el que sigue:

Nociones de la extensión y de las tres dimensiones; de la superficie; del punto, de la línea y explicación de los signos geométricos.—Diferentes especies de líneas.—De la línea recta.—Aplicación de la línea recta á las prácticas de la agrimensura.—Medir y trazar líneas rectas y levantar perpendiculares.—Instrumentos de agrimensura.—Usos de ellos para la alineación.—Triángulos.—Su aplicación á la agrimensura.—Medición de triángulos.—Semejanza é igualdad de triángulos.—Aplicación á la medición de alturas, puntos inaccesibles, etc.—Polígonos.—Aplicación á la agrimensura.—Medición de los polígonos.—Desarrollo de las anteriores nociones.—Práctica general de agrimensura.—Del círculo y medición de las figuras circulares.—Idea de los cuerpos sólidos regulares, dada por medio de figuras materiales.

ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.

Las opiniones varían mucho acerca del método que más conviene seguir en la enseñanza de la geografía. Varios autores, pero especialmente en Inglaterra y en los Estados Unidos, están de acuerdo en sostener que la enseñanza de la geografía debe comenzar en el hogar doméstico; es decir, que el maestro debe enseñar á los niños la geografía de su lugar ó de su ciudad, de su partido ó su cantón, de su provincia ó departamento, de su país, y finalmente, de todas las partes de la tierra. Otros prefieren á este método una marcha enteramente diferente, comenzando por dar á los niños una idea exacta de la tierra por medio de un globo terrestre, explicando las líneas principales de la esfera, las grandes divisiones terrestres y terminando por un estudio detallado de cada país. El primer método parece muy natural y muy practicable en una enseñanza particular; pero no puede negarse que, en una escuela algo numerosa, el segundo simplifica mucho la obligación del maestro, y descansa en medios de aplicación infinitamente más fáciles. Sea cual fuere por lo demás el método que se adopte, hay ciertos principios que no deben perderse jamás de vista, porque son igualmente útiles para el uno y para el otro. Es necesario ilus-

trar y fijar el espíritu de los niños sobre los objetos que les presenten los estudios gráficos por medio de la comparación continua de los objetos lejanos con los que tienen á su vista. Es evidente que el alumno no formará jamás una idea exacta de la altura de las montañas, del curso de los ríos, de la naturaleza de las grandes divisiones de la tierra, si no se ha habituado á referir lo que aprende de sus libros á alguna de las nociones que le son familiares.

Tal es la opinión consignada en el *Curso de Pedagogía* de Rendu hijo, acerca de la enseñanza de la geografía.

En el procedimiento que vamos á proponer hemos enlazado en algún tanto los dos métodos rivales, cosa que nos ha sido tanto más fácil, cuanto que el nuevo orden que se ha dado á un sucinto *Tratado de Geografía* por el Sr. Avendaño, sujetando las divisiones políticas á las físicas, ha allanado todos los obstáculos.

Nuestro método y sus procedimientos descansan en dos principios, que vamos á consignar.

1.º Que la escuela esté regida por uno de los sistemas *simultáneo, mutuo ó mixto*.

2.º Que todos los niños de la escuela pertenezcan, desde su entrada en ella, á los diversos ramos de enseñanza, y por consiguiente, que todos aprendan geografía.

Partiendo de aquí, sea cual fuere el sistema que de los tres se adopte, es muy oportuno hacer de todos los niños dos grandes divisiones. En la primera se comprenderán los que todavía no han salido de la lectura de palabras; en la segunda, todos los que leen, desde que comienzan la lectura de las frases, es decir, desde que pueden leer el tratadito indicado del Sr. Avendaño ú otro análogo.

Las primeras nociones de geografía que se den á la primera de estas dos grandes divisiones serán de viva voz, y siguiendo el primero de los dos métodos. En las que reciban los de la segunda división se empleará el segundo método, siguiéndose la marcha trazada en dicho tratado. Además cada sección comprenderá tres ejercicios: 1.º, de memoria; 2.º, de explicación; 3.º, de práctica, ó sea preguntas relativas á lo recitado y explicado.

Pero estas dos grandes divisiones deben subdividirse en varias secciones, según el sistema, y aun á veces convendrá hacer nuevas subdivisiones para mayor facilidad en la enseñanza.

Trazaremos ahora la marcha de la enseñanza en cada una de las dos grandes divisiones, hela aquí:

Primera división ó sea clase preparatoria.

Descripción de viva voz de las cosas que suele haber alrededor de la casa, como patios, granjas, jardines, huertas, etc. Ideas más generales de la ciudad, villa, etc. Descripción de los alrededores de la población, como huertas, campos, caminos y ríos. Descripción comparativa de los pueblos comarca-

nos; diferencias y semejanzas entre ciudad, villa y aldea. Explicación, igualmente de viva voz, de lo que es monte, valle, llanura, colina; barranco, desfiladero, cueva, minas, etc. Descripción de los ríos, arroyos, fuentes, lagos pantanos, estanques.

Descripción del firmamento.—El sol, la luna, las estrellas; Oriente y Poniente, Norte y Sur. Variaciones que experimenta la luna en cada mes. Descripción del año y sus estaciones; el mes, la semana, el día. Explicación de las diferentes afecciones meteorológicas que suelen tener lugar en cada estación del año; nubes, niebla, lluvia, rocío, nieve, escarcha, granizo, viento, huracán, tormentas.

Segunda división.

Definición de la geografía y de sus siete partes principales.—Definición y explicación del uso de los globos y cartas geográficas hechas con presencia de estos objetos.

Nociones del universo, del sol, del sistema solar.—Orientación. De la tierra y su doble movimiento.—Esfera celeste, sus círculos, su relación con los de la tierra.—Horizontes, meridianos, trópicos, estaciones, signos del zodiaco.—De la luna y los eclipses.—Nociones de meteorología y física del globo, atmósfera, aire, vapor, gases, vientos, calor terrestre, meteoros acuosos, meteoros eléctricos, meteoros luminosos.

Geografía teórica: del interior de la tierra, de su superficie; del hombre considerado en sí mismo, del hombre considerado en sociedad.

Geografía descriptiva: idea de las grandes divisiones de los mares y de las tierras. Descripción de la Europa por regiones naturales con el auxilio de cartas geográficas.—Sucinta idea por regiones naturales del Asia, Africa, América y Oceanía.

Respecto á la manera de proceder en ambas divisiones, he aquí lo que creemos más oportuno.

En la primera ó preparatoria se comenzará la tarea dando al niño de viva voz las explicaciones oportunas de algunos de los objetos que quedan mencionados, haciendo después acerca de ellos repetidas y variadas preguntas. En la mayoría de casos es posible mostrar á los niños, ó al menos recordarles, los objetos sobre que versa la conferencia; pero cuando esto no sea posible, es necesario hacérselo ver por lo menos en cuadros.

Como ya dijimos, la enseñanza de cada una de las secciones de la segunda división abrazará los tres ejercicios de memoria, explicación y práctica. Para abreviar el primero, se hará que los niños se pregunten y respondan entre sí la lección fijada; esto es, un niño, por ejemplo, dice á su inmediato: ¿Qué es geografía? Aquél responde, y hace la pregunta al siguiente, á la cual contesta el inmediato, y así sucesivamente en círculo hasta terminar la sección. Entonces el profesor ó instructor, teniendo á su presencia el globo terráqueo, la esfera armilar, el sistema copernicano, ó la carta geográfica, según el asunto lo

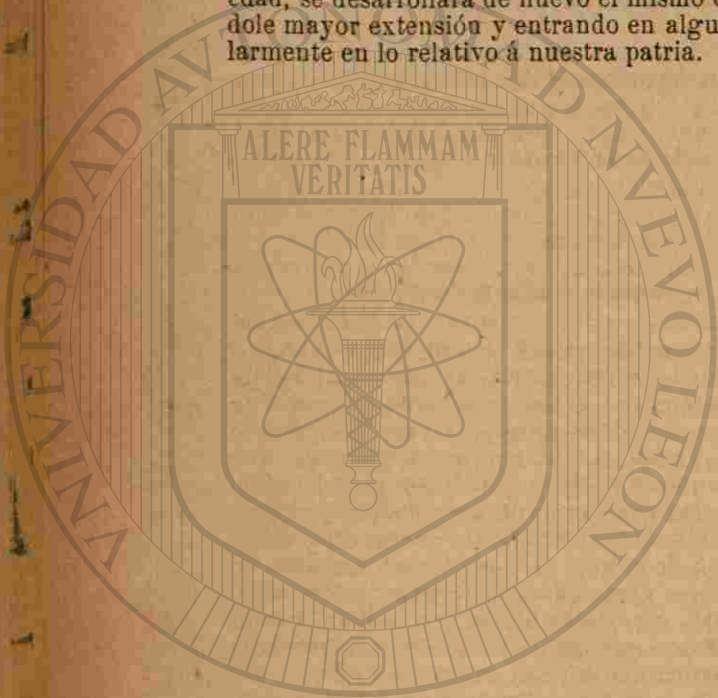
requiera, da de él la más clara explicación posible. Terminada ésta, se hacen á los niños repetidas preguntas, con presencia de los aparatos indicados, y señalando siempre en ellos los objetos de que se haga mención. Esto último constituye el ejercicio práctico.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Los estudios históricos en las escuelas han de ser forzosa-mente elementales; pero importa que los niños saquen de esta enseñanza ideas exactas acerca del enlace de los hechos que han ejercido alguna influencia en los destinos de las naciones, dándoles á conocer los acontecimientos principales, y los personajes que han tomado parte en ellos.

Así, el objeto de las nociones de historia debe tender á grabar en el ánimo de los niños los grandes acontecimientos que han marcado en el curso de los siglos el paso de los diversos imperios, los hombres célebres que han influido en los destinos de su patria y del mundo, y los progresos notables en las ciencias y en las artes que en ciertas épocas han honrado y consolado á la humanidad. De esta suerte, las ideas del Supremo Monarca, que en la plenitud de su poder gobierna el universo tan fácilmente como lo ha creado; dirige todo según sus eternos designios; permite el mal, porque ha hecho al hombre libre; y el bien, porque es el objeto y el término de la creación, harán de la historia, no sólo una serie de hechos y fechas, sino un verdadero curso de moral práctica. El estudio de la historia, dice Niémeyer, puede ejercer la más saludable influencia en el corazón de los niños, y en el desarrollo de su carácter; y es este el punto capital, especialmente en los primeros años en que el sentimiento moral es susceptible de recibir las mejores impresiones. La historia del mundo, ¿no nos revela cuanto tiene derecho á nuestra estimación, para empeñarnos á dirigirnos del mismo modo? ¿No podemos aprender por el estudio de esta ciencia que las acciones culpables, aunque á veces brillantes, van siempre marcadas con el sello de la reprobación y del menosprecio general? Y en tal concepto, ¿no se siente el corazón inclinado á inflamarse por todo lo bello y por consiguiente á imitarlo? La historia, pues, debe tener un objeto moral. Los compendios excesivamente áridos, y las obras demasiado voluminosas, en donde se detallan los hechos con excesiva minuciosidad, son igualmente perniciosas. Cuadros sencillos, animados y completos, sin dejar por eso de ser lacónicos, son lo más á propósito para grabar en el ánimo los altos hechos históricos. El estudio de la historia en las escuelas debe comenzar por medio de narraciones sencillas, hechas por el maestro ó instructor, ó leídas por los niños. El maestro hará en seguida sobre ellas diversas preguntas á los niños, y continuará de este modo hasta que haya grabado en su ánimo los hechos, las consecuencias y reflexiones que de ellos puedan deducirse.

Para el estudio de la historia se hará de los niños dos grandes divisiones. En la primera, compuesta de los niños de menor edad, se hará sólo un bosquejo histórico general, fijando la consideración de los niños en los hechos capitales que marcan el tránsito de los imperios y la carrera que ha seguido la humanidad. En la segunda división, compuesta de los niños de mayor edad, se desarrollará de nuevo el mismo cuadro histórico, dándole mayor extensión y entrando en algunos detalles, particularmente en lo relativo á nuestra patria.



CAPITULO III.

DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS.

PARTE MATERIAL.

§ I.

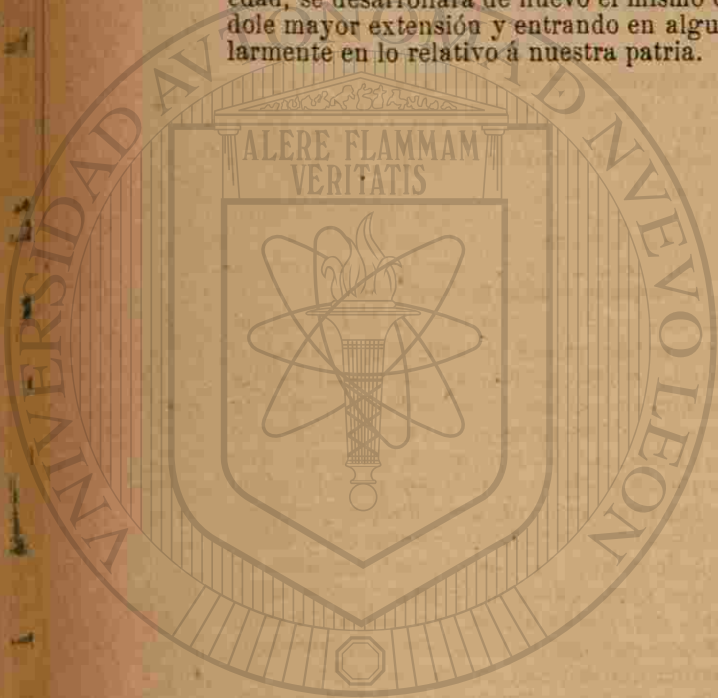
Requisitos de los edificios destinados á escuela.

Entre los requisitos que debe poseer un edificio destinado á escuela, se presenta naturalmente en primer lugar su situación; y por tanto, las circunstancias que hemos de tener presentes en la elección del paraje en que deseemos colocarlo. Sin grande esfuerzo se deja conocer que una de las primeras ha de ser que el terreno sea algo elevado, ventilado y bañado por el sol: la buena higiene recomienda todas estas prescripciones. Por igual motivo debemos evitar la proximidad de los pantanos, cloacas y estercoleros. Siendo posible, no debe construirse tampoco un edificio para escuela entre casas, ni en las plazas públicas, ni cerca de cuarteles y otros establecimientos que puedan influir en perjuicio de la salud ó moralidad de los niños. Respecto á la posición del edificio debe cuidarse mire por su fachada al naciente, á fin de evitar el frío del Norte y el calor del Mediodía.

Una vez fijada la situación de un edificio destinado á escuela, son varias las circunstancias, ó sea departamentos, que ha de poseer.

En efecto, ante todo se necesitan tantos salones cuantos sean los grados de las escuelas que ha de contener, y tantas antesalas como salones. Estos están destinados á la enseñanza; y si ésta ha de ser de diversos grados ó se ha de dar á ambos sexos, es necesario un salón para cada grado y otro para cada sexo en cada grado. Por lo que hace á las antesalas, son necesarias á fin de que los niños puedan colocar las capas, sombreros y gorras, y para reunirse y entrar en orden en la escuela. Cada dos salones de escuela necesitan por lo menos un patio, que ha de estar plantado de árboles, y siempre desempedrado y enarenado, para que los niños puedan entregarse en las horas de recreo á los ejercicios y juegos propios de su edad. Estos patios, siempre útiles, pueden suprimirse en la enseñanza elemental y superior, pero en la de párvulos son de primera y absoluta necesidad. Además, los patios destinados á los párvulos han de poseer

Para el estudio de la historia se hará de los niños dos grandes divisiones. En la primera, compuesta de los niños de menor edad, se hará sólo un bosquejo histórico general, fijando la consideración de los niños en los hechos capitales que marcan el tránsito de los imperios y la carrera que ha seguido la humanidad. En la segunda división, compuesta de los niños de mayor edad, se desarrollará de nuevo el mismo cuadro histórico, dándole mayor extensión y entrando en algunos detalles, particularmente en lo relativo á nuestra patria.



CAPITULO III.

DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS.

PARTE MATERIAL.

§ I.

Requisitos de los edificios destinados á escuela.

Entre los requisitos que debe poseer un edificio destinado á escuela, se presenta naturalmente en primer lugar su situación; y por tanto, las circunstancias que hemos de tener presentes en la elección del paraje en que deseemos colocarlo. Sin grande esfuerzo se deja conocer que una de las primeras ha de ser que el terreno sea algo elevado, ventilado y bañado por el sol: la buena higiene recomienda todas estas prescripciones. Por igual motivo debemos evitar la proximidad de los pantanos, cloacas y estercoleros. Siendo posible, no debe construirse tampoco un edificio para escuela entre casas, ni en las plazas públicas, ni cerca de cuarteles y otros establecimientos que puedan influir en perjuicio de la salud ó moralidad de los niños. Respecto á la posición del edificio debe cuidarse mire por su fachada al naciente, á fin de evitar el frío del Norte y el calor del Mediodía.

Una vez fijada la situación de un edificio destinado á escuela, son varias las circunstancias, ó sea departamentos, que ha de poseer.

En efecto, ante todo se necesitan tantos salones cuantos sean los grados de las escuelas que ha de contener, y tantas antesalas como salones. Estos están destinados á la enseñanza; y si ésta ha de ser de diversos grados ó se ha de dar á ambos sexos, es necesario un salón para cada grado y otro para cada sexo en cada grado. Por lo que hace á las antesalas, son necesarias á fin de que los niños puedan colocar las capas, sombreros y gorras, y para reunirse y entrar en orden en la escuela. Cada dos salones de escuela necesitan por lo menos un patio, que ha de estar plantado de árboles, y siempre desempedrado y enarenado, para que los niños puedan entregarse en las horas de recreo á los ejercicios y juegos propios de su edad. Estos patios, siempre útiles, pueden suprimirse en la enseñanza elemental y superior, pero en la de párvulos son de primera y absoluta necesidad. Además, los patios destinados á los párvulos han de poseer

siempre un tinglado ó cobertizo bastante grande para que los niños puedan colocar cómodamente sus meriendas y permanecer guarecidos en él durante los ejercicios físicos, cuando la estación no permita estar al descubierto ó jugar al aire libre, siempre necesario para la vida, especialmente en los primeros años. Cada uno de los patios debe tener también una fuente, tanto para que los niños beban, como para que pueda sostenerse la limpieza. Cuando en los patios no sea posible tener fuente, se colocará un depósito de agua en la antesala ó cualquier otro punto, para que sirva de fuente artificial.

En los edificios destinados á escuela, es indispensable disponer una habitación para el maestro y su familia. Además de ser esto una indicación pedagógica para que puedan vigilarse cuidadosamente los niños, es un precepto de la ley de que no pueden prescindir las autoridades.

En los lugares comunes y letrinas se ha de tener presente: 1.º, que estén colocados de una manera que no causen mal olor y donde pueda facilitarse la limpieza; 2.º, que su posición no favorezca el que los efluvios penetren en la sala de escuela; y 3.º, que su forma sea tal que permita ejercer en ellos una activa vigilancia, á fin de evitar el que los allí reunidos se entreguen á prácticas inmorales.

§ II.

De los salones de escuela.

Los salones destinados á escuela, es muy conveniente estén colocados en la parte baja del edificio, circunstancia indispensable en los aplicados á la clase de párvulos; aunque para evitar los efectos de la humedad, dichas piezas deben estar elevadas sobre el nivel del terreno por lo menos un metro.

La forma más propia de un salón destinado á escuela es la de un paralelogramo rectangular y de una anchura próximamente igual á la mitad de su longitud; sin embargo, puede emplearse la forma elíptica, y aun la cuadrada, especialmente en las escuelas superiores.

El suelo de los salones destinados á escuela, máxime cuando son de grande extensión, debe formar un plano inclinado de veinte centímetros de altura por cada diez metros de longitud, cuidando de que la parte más elevada esté al lado opuesto de la mesa del maestro.

El suelo podrá formarse de cualquier material, aunque el mejor y más á propósito es el tablado ó el asfalto.

Los techos de las salas de escuela deben estar elevados sobre el nivel del suelo de cinco á seis metros, á fin de que la masa de aire circulante no se vicia con facilidad.

Las ventanas deben abrirse en los dos lados mayores del paralelogramo, las unas frente á las otras, con unas dimensiones próximamente cuadradas, y elevadas sobre el nivel del suelo unos dos metros. Las vidrieras deben ser enteras, y hechas

de modo que puedan girar sobre dos ejes horizontales colocados en el centro de los dos lados verticales del bastidor, y dispuestos de manera que la parte superior gire hacia adentro de la sala y la inferior hacia afuera. Además de las ventanas, conviene abrir cerca del techo conductos destinados á renovar el aire cuando lo crudo de la estación no permita abrir las vidrieras. También pueden colocarse en éstas aparatos de ventilación.

Las paredes de los salones de la escuela conviene estén pintadas de blanco y al óleo, con un friso de color obscuro hasta la altura de un metro.

La superficie de las salas de escuela deben estar en proporción con el número de niños que hayan de contener. Fijaremos los datos necesarios para hacer este cálculo. Helos aquí:

Clase de párvulos: dos metros cuadrados por niño.

Clase elemental regida por el sistema simultáneo: tres metros cuadrados por cada niño.

Clase elemental regida por el sistema mutuo ó mixto: tres metros y cincuenta centímetros.

Clase superior: seis metros cuadrados por cada niño.

§ III.

De los enseres necesarios en una escuela, y de su colocación.

Poseemos escuelas de párvulos, las tenemos elementales de niños y niñas, también las hay superiores. No todas necesitan los mismos enseres, y el sistema por que se rigen hace necesarias algunas variaciones de forma y colocación. Por eso hemos de considerar este asunto con separación en cada uno de estos diversos casos.—Procuraremos sin embargo ser breves, aunque exactos, puesto que es de suma importancia para el maestro, que á cada paso se verá obligado á organizar una nueva escuela, ó bien se le pedirán consejos por las autoridades encargadas de realizarlo. Ocuparánnos, pues, por su orden las diversas clases de escuelas, y en ellas nos haremos cargo de las alteraciones que exija el sistema por que se rijan. Empecemos por las de

PÁRVULOS. Entre los enseres de una escuela de párvulos, des-cuella, como de primera necesidad, una gradería ó anfiteatro. Colocarése éste en uno de los dos lados menores del paralelogramo, y ha de ser capaz para contener á la vez todos los niños de la escuela. La altura de las gradas inferiores debe ser de treinta centímetros, y de treinta y seis las superiores; la anchura de ambas de treinta y seis. Para regular el número de gradas, se tendrá presente que cada niño ocupa cuarenta centímetros de su longitud, y que en su centro y á cada extremo debe quedar un espacio igual, á fin de que los niños puedan subir y bajar sin descomponer la formación.

Por todo el perímetro de la sala, que no esté ocupado por la gradería, se colocará un banco de cuarenta centímetros de ancho y treinta y cinco centímetros de alto. Cuando este banco no

sea suficiente para contener todos los niños en línea de desarrollo, se añadirá otro en forma de grada; pero entonces, el que constituye la primera debe tener doble anchura, para que los niños del segundo puedan colocar los pies sin estorbar á los que se sienten en el primero.

Señalaránse también por el perímetro de la sala semicirculares de un metro de diámetro, y distantes entre sí treinta y cinco centímetros. Con pintura ó con un embutido de madera se señala bien.

Habrà también en la escuela de párvulos un sillón para sentarse el maestro, media docena de sillas para poder ofrecer á las personas que visiten la escuela, un reloj con que poder regular los ejercicios; un termómetro, á fin de graduar la temperatura, una estufa para templar la habitación en invierno, una campanilla destinada á indicar ciertas señales para la variación de ejercicios, vasija para tener agua en abundancia, á fin de que los niños se laven y beban, y una mesa con su pupitre y cajón para el profesor. Esta mesa ha de colocarse hacia el centro de la escuela, aunque más inmediata á la gradería. Finalmente, una escuela de párvulos ha de poseer un Crucifijo para colocarle en el centro de la pared y encima de la gradería.

Alrededor de la antesala ó tinglado ha de haber también perchas con objeto de que los niños puedan colocar las gorras, capas y demás abrigos que traigan de sus casas.

Conocidos ya los enseres de una escuela de párvulos, pasemos á describir los de una

ESCUELA ELEMENTAL SIMULTÁNEA. Una escuela de esta clase puede servir para niños ó niñas. Nos haremos cargo de las pequeñas variaciones que exige la diferencia de sexo.

Necesítanse para estas escuelas, mesas, bancos, sillas, un sillón, un reloj, un Crucifijo, un armario, un cajón, una estufa, un termómetro y dos campanillas.

Las mesas serán de tres clases: la del maestro, las de los ayudantes y las de los niños, las cuales formarán con los bancos lo que los franceses llaman *cuerpos de carpintería*.

La mesa del profesor será de las que llaman de escritorio, y se colocará en uno de los lados menores del paralelogramo, y sobre una pequeña tarima de forma semicircular, elevada treinta centímetros sobre el nivel del suelo, y que exceda á la mesa por todas partes próximamente sesenta y cinco centímetros. Detrás de la mesa habrá un sillón para el profesor, y arrimado á la pared, y á una altura correspondiente, un dosel, bajo el cual han de colocarse un Crucifijo y una imagen del Jefe del Estado. Por consiguiente, en la actualidad será el busto de S. M. el Rey D. Alfonso XIII.

En uno de los dos huecos que debe dejar la tarima mencionada, se colocará un reloj, destinado á marcar la duración de los ejercicios de enseñanza, y en el otro hueco se pondrá un armario; éste tendrá las separaciones siguientes: 1.^a, cinco estantes (uno para cada una de las cinco clases generales de enseñanza), subdivididos en seis porciones (una para cada una de las sec-

ciones), destinadas á contener sus respectivos libros; 2.^a, otro estante, en que se aumentarán las dimensiones de manera que puedan hacerse en él tantas subdivisiones como sean necesarias, á fin de colocar en ellas el papel pautado para la escritura, con separación de reglas; 3.^a, un hueco mayor en la parte inferior, destinado á contener las botellas de la tinta y las pizarras y pizarrines.

Además, en uno de los ángulos próximos á la tarima del maestro, ha de haber un cajón á manera de rinconera con seis divisiones destinadas á contener seis tinteros amplios, ó llámen-se templadores de plumas.

A los dos lados mayores del paralelogramo, y hacia el lugar en que comienzan los primeros cuerpos de carpintería, de que luego hablaremos, se levantarán dos pequeñas tarimas semicirculares, de treinta centímetros de elevación, destinadas á dos vigilantes. Sobre una columna ó pie derecho, fijo en cada una de estas tarimas, se colocará una de veinticinco centímetros de anchura y treinta y cinco de longitud, con una inclinación de unos cuatro centímetros. Estas tablas sirven de mesas á los vigilantes, y detrás de ellas deben colocarse las sillas donde han de sentarse estos funcionarios. Las referidas mesas tendrán colgada una pizarra y un pizarrín para anotar á los niños que alteren el orden.

Se colocará una mesa de un metro de largo, y media de ancho, y una silla en el lado opuesto á la mesa del maestro, y sobre una tarima semejante á la suya, aunque más pequeña. Este local está destinado al ayudante.

Los cuerpos de carpintería serán los necesarios para contener todos los niños ó niñas á que se destine la escuela. Constituye un cuerpo de carpintería una mesa con un banco, reunidos entre sí por medio de travesaños. La anchura de estas mesas debe de ser de treinta y cinco centímetros, la del banco de diez y ocho centímetros; entre las mesas y el banco debe quedar un espacio de quince centímetros para los niños y de veinte para las niñas. Las mesas tendrán una inclinación de cuatro centímetros; su altura debe ser de cuarenta centímetros y sus bancos de veinticinco. La parte inferior de todas estas mesas debe tener un filete, á fin de que no se caigan los efectos que se coloquen en ellas, y la parte superior de las mismas una ranura y los agujeros necesarios para colocar los tinteros, distantes entre sí unos ochenta centímetros, para que cada uno pueda servir para dos niños; sin embargo, los de los extremos distarán sólo de éstos cuarenta centímetros. También de veinticinco en veinticinco centímetros se colocarán unos clavillos de cabeza dorada, destinados á colgar las pizarras. En el centro de cada uno de estos espacios se abrirán igualmente agujeros para introducir el espigón de las muestras de escritura. A los extremos de todas las mesas se levantarán unos pies derechos de cuarenta centímetros de altura, corriendo de uno á otro extremo superior un alambre, que tiene por objeto servir de colgadero á las planas. La longitud de los cuerpos de carpintería, que se acaban de des-

cribir, se graduarán por el número de niños que estén destinados á contener. — Los cuerpos de carpintería se colocarán paralelamente á la mesa del profesor, guardando entre unos y otros la distancia de cuarenta centímetros. Para que esta colocación no se altere, los cuerpos de carpintería se fijarán al suelo por medio de dos tornillos colocados á poca distancia de sus dos extremos. Por todo el perímetro de la escuela y de las tarimas ya expresadas, debe quedar un corredor, por lo menos de un metro de distancia, que debe mediar por todas partes entre los referidos cuerpos de carpintería y sus paredes.

Las sillas de que hemos hablado sirven para ofrecerlas á las personas que visiten la escuela. Basta media docena.

Finalmente, la estufa está destinada á templar la clase, el termómetro para graduar la temperatura, y las campanillas para que el maestro y los ayudantes den las señales convenidas para el cambio de ejercicios y relevo de secciones.

Visto ya lo que una escuela elemental de niños ó niñas ha menester cuando se rige por el sistema simultáneo, veamos ahora los enseres que exige una.

ESCUELA ELEMENTAL MUTUA. Estas escuelas necesitan:

1.º La plataforma, tarima elevada medio metro sobre el nivel del suelo, y colocada en uno de los lados menores de la sala de escuela, arrimada á la pared. Esta tarima puede extenderse de un extremo á otro, su anchura debe ser de unos tres metros, teniendo en su parte de adelante una balconada, y hacia su centro una pequeña entrada con dos escalones para subir á ella.

En esta plataforma se coloca: 1.º, la mesa y sillón del maestro, y detrás, y bajo un dosel, el busto del Redentor y el del Jefe del Estado; 2.º, un reloj para arreglar los ejercicios; 3.º, dos armarios con iguales separaciones que las señaladas en el sistema simultáneo, con la única diferencia que cada una de las cinco separaciones debe estar subdividida en ocho porciones, y una de ellas en diez, puesto que tiene por objeto poder colocar allí los libros de las secciones en que se subdividen las clases generales en este sistema; 4.º, dos mesitas de cuarenta centímetros de ancho y sesenta centímetros de largo, sujetas á la balconada de la plataforma, y hacia el centro de sus dos lados, destinadas al inspector de orden y al de clase; 5.º, dos sillas ó asientos para dichos funcionarios; 6.º, dos cajas largas de cinc con seis subdivisiones, que forman seis tinteros templadores de plumas, y cuyas cajas se colocan en dos huecos que deben tener las mesas de los inspectores por la parte en que están arrimadas á la balconada; 7.º, una campanilla grande y dos medianas, para que puedan dar las señales el profesor ó inspectores; 8.º, una escribanía y un pupitre para uso del profesor; y 9.º, media docena de sillas colocadas á ambos lados de la del maestro, á fin de que pueda ofrecerlas á las personas que se dignen visitar la escuela.

2.º Las mesas y bancos necesarios para contener todos los niños que deban asistir á ella. Estas mesas y bancos no deben

formar un mismo cuerpo, como en el sistema simultáneo, sino dos objetos separados, aunque fijos en el suelo por medio de una especie de semicolumnas ó pies derechos. Las mesas irán elevándose progresivamente unas tras otras un centímetro y los bancos excederán del mismo modo en medio centímetro unos á otros. La primera mesa, esto es, la más próxima á la plataforma, de donde ha de estar separada un metro sesenta centímetros, debe tener treinta centímetros de altura, y su banco diez y ocho. La anchura de todas ellas no debe ser menor de veinticinco centímetros. Los bancos basta tengan todos ellos una anchura de diez y ocho centímetros. Los filetes, ranuras, agujeros para tinteros y muestras, clavos dorados para pizarras, los pies derechos de los extremos, etc., se ejecutarán del mismo modo que dejamos descrito para el sistema simultáneo (pág. 267). La longitud de las mesas y bancos se graduará como en el mismo lugar dejamos indicado. Su colocación es también paralela á la plataforma. La distancia de una mesa con su banco á la mesa y banco inmediata debe ser de treinta y cinco centímetros. Al graduar la longitud de las mesas se tendrá presente que por todo el perímetro de la escuela debe quedar un corredor, que tenga dos metros de anchura.

3.º Ocho telégrafos, colocados en uno de los extremos de la primer mesa de cada sección. — Estos telégrafos son unas tablillas apaisadas, de forma elíptica, cuyo eje mayor es de doce centímetros y el menor de ocho, aparatos que giran libremente dentro de unas anillas colocadas á la extremidad de una especie de columna, cuya altura excede próximamente del nivel de la mesa unos ochenta centímetros. A un lado de la tablilla se escribe el número de la sección, y al otro las letras EX, iniciales de examinado.

Además, por todo el perímetro de la escuela se señalarán con pintura, ó con un embutido de madera, semicírculos que deberán tener un radio de un metro, equidistantes entre sí cincuenta centímetros. Estos semicírculos pueden también formarse por una pequeña balconada de la misma forma que el semicírculo; estas balconadas se empotrarán por un lado en la pared, dejando por el otro un hueco de unos cuarenta centímetros para que sirva de entrada.

Finalmente, alrededor de las paredes se colocarán dos listones de madera, el uno á un metro y veinticinco centímetros de altura, y el otro á dos metros, destinados á colgar los tableros de las lecciones impresas de lectura, ortografía, gramática, aritmética, etc., á cuyo efecto estarán provistos del número de clavos de cabeza dorada que fueren necesarios para dicho objeto.

Tales son los enseres necesarios de una escuela elemental mutua. Veamos ahora las variaciones que exige una

ESCUELA ELEMENTAL MIXTA. Necesitan estas escuelas los mismos enseres que las mutuas, con más la mesa y tarima que dijimos necesitaban las simultáneas para el ayudante. A esto se ha de añadir:

1.º Dos pequeñas columnas de ochenta centímetros de ele-

vación, colocadas hacia los centros de las dos balconadas de la plataforma, al frente de la silla y mesa de los inspectores. Estas columnas terminarán en unas tablillas elípticas, leyéndose en la de una las palabras: INSPECTOR DE ORDEN; y en la otra: INSPECTOR DE CLASE. Estas columnas tendrán dos clavos de cabeza dorada, colocado el uno por la cara que mira á la plataforma, y el otro por la que da frente á la escuela. Los primeros tienen por objeto poder colgar una tablilla en que estén impresas las obligaciones de los inspectores de orden y clase, y la marcha que han de seguir para dirigir los ejercicios. Los segundos están destinados á colgar otras tablillas, que indican el curso progresivo de las clases y secciones.

2.º Tantas tablillas de forma elíptica como clases de enseñanza abrace la escuela, y en las cuales se escribirán, por ejemplo, estas: RELIGIÓN Y MORAL.—LECTURA.—ESCRITURA.—GRAMÁTICA.—ORTOGRAFÍA.—ARITMÉTICA, etc. Estas tablillas se colgarán en clavos de cabeza dorada, colocados por la parte superior de la balconada de la plataforma donde se hallen la mesa y columna del inspector de orden.

3.º Dos juegos de diez tablillas cada uno, de forma circular, que lleven escritos los números de las diez secciones, máximo en que pueden subdividirse las clases, á saber: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X. Estas tablillas se cuelgan también en la parte superior de la balconada de la plataforma por medio de otros clavos, colocados al efecto al frente de la columna y mesa del inspector de clase y la del ayudante.

4.º Otra pequeña columna de cuarenta centímetros de altura, cuya terminación sea análoga, para poner en ella la inscripción AYUDANTE. Esta columna se colocará al frente de la mesa de este funcionario. Por la parte que mira á la plataforma tendrá un clavo de cabeza dorada, destinado á contener sucesivamente la tablilla del número de la sección que corresponda venir á ejercitarse con este funcionario auxiliar.

5.º Dos grandes tableros, de forma elíptica, convenientemente pintados, que tendrán escritos, con letras doradas, las palabras ORDEN. APLICACIÓN. Estos tableros se colocarán en la plataforma á los dos lados del dosel, bajo el cual se hallen los bustos del Redentor y del Jefe supremo del Estado (1).

6.º Un gran cuadro para colocar, escrita en perceptibles y bien trazados caracteres, toda la marcha combinada del sistema, con la distribución del tiempo, signos y voces de mando.

Acabamos de ver los enseres necesarios para las escuelas elementales de niños y niñas, según el sistema por que se rijan. Ahora mencionaremos los que deben poseer las

ESCUELAS SUPERIORES. En éstas, como en las demás escuelas, son también necesarias mesas, bancos, armarios, etc. La diferencia consiste únicamente en las dimensiones y en la colocación. Puede darse á las escuelas superiores el aspecto de las ele-

(1) No hay ningún inconveniente en que estas mismas inscripciones se coloquen del mismo modo en las demás escuelas.

mentales simultáneas. En este caso habrá como en éstas, tarimas y mesas para el profesor y ayudante, colocadas en los dos lados menores del paralelogramo. Las mesas de los niños han de ser de treinta centímetros de anchura y los bancos de veinte; entre mesa y banco habrá un intervalo de diez centímetros. La altura de las mesas será de veinticuatro, veintiséis y ventiocho centímetros, y la de los bancos de cuarenta, cuarenta y cinco y cincuenta centímetros, respectivamente. Los armarios serán mayores y con cristales, dispuestos de manera que puedan colocarse en ellos algunos aparatos de física y objetos de ciencias naturales. Sin embargo, la mejor forma que puede darse á una escuela superior es la que dispone para poder adoptar el sistema mixto. Al efecto deben prepararse cuatro tarimas, para colocar cuatro mesas, una de ellas para el profesor y las tres siguientes para tres ayudantes ó instructores, si no hubiese aquéllos. A una pequeña distancia de estas tarimas, que han de ser de forma semicircular, se colocarán dos mesas con sus respectivos bancos, de igual forma y de las dimensiones ya citadas. De mesa á mesa con su banco debe quedar un espacio ó corredor de cincuenta centímetros. A cada lado de las tarimas colocadas en los costados mayores del paralelogramo se señalarán dos semicírculos de un metro de diámetro y equidistantes entre sí ochenta centímetros.

§ VI.

De los objetos y utensilios destinados especialmente á la enseñanza.

Los diversos enseres que hemos mencionado en el párrafo anterior habrán dado á nuestros lectores una idea de cómo debe organizarse una escuela en la parte más material ó de menaje. Restanos, sin embargo, indicar los objetos y utensilios que más inmediatamente se aplican á la enseñanza. Empezaremos por la de párvulos. He aquí sus utensilios:

1.º Tableros, ó sean tablas del tamaño de un pliego de papel común, destinados á pegar las lecciones de lectura. Estos tableros se colocan en las paredes de los costados, á una altura proporcionada para que los niños puedan verlos bien, sin perjuicio de trasladarlos á unos clavos que debe haber en la pared en una posición conveniente para que coincida con uno de los puntos de la línea perpendicular á los centros de los semicírculos. Los tableros tendrán una anilla para poder ser colgados, y su número será igual al de las lecciones que contengan la lectura de palabras.

2.º Punteros, que son unos aparatos semicilíndricos, de cincuenta centímetros de largo y de uno de grueso, que va disminuyendo progresivamente hasta terminar en una semipunta redondeada á manera de bastón. En el extremo más grueso debe tener un agujero destinado á colocar en él una cinta que sirva para colgarlos. El número de punteros será igual al de los semicírculos.

3.º Un encerado de una vara en cuadro, y con su correspondiente caballete para colocarlo.

4.º Un tablero contador para dar idea de la numeración hablada y escrita. Este aparato consiste en un marco de sesenta centímetros en cuadro, con diez alambres del grueso de un cañón de pluma, y que atraviesan horizontalmente de un lado á otro á proporcionadas distancias. En cada uno de estos alambres están ensartadas diez bolas móviles, pintadas de diversos colores. El marco horizontal y superior del tablero tiene escritos estos guarismos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9; el marco vertical más inmediato al guarismo 9 lleva pintados al extremo de cada alambre los números 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100. Este tablero se coloca sobre un pie derecho á una altura en que puedan verle los niños.

Tales son los objetos de la escuela de párvulos, y destinados especialmente á la enseñanza.

En las escuelas elementales, regidas por el sistema simultáneo, se emplea también el tablero contador como en las de párvulos, á que se agrega otro para dar idea de los quebrados, y que sólo se diferencia de los tableros contadores en que los alambres son doce, y que en lugar de bolas atraviesa por el centro un cilindro de un pie de longitud, entero en el primer alambre, y en los siguientes subdividido en dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once y doce partes. En uno de sus lados verticales, y al extremo de cada uno de dichos alambres, llevan pintados los números 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1.

Empléase igualmente otro tablero para relacionar el sistema decimal de la numeración de enteros con el de fracciones decimales. Este tablero es idéntico á los dos anteriores, y sólo se diferencia en sus dimensiones, en el número de sus alambres, que son seis, y en los objetos que por dichos alambres corren. Son éstos: cien bolas en el primero; diez, en el segundo; una, en el tercero; un cilindro de un metro de longitud, en el cuarto; un cilindro igual, dividido en diez partes iguales, pintadas cada una de distinto color, en el quinto; y otro cilindro idéntico, subdividido en cien partes iguales, pintadas de diez en diez de distintos colores en el sexto. En uno de los marcos verticales debe llevar pintado, al extremo de cada alambre, en el orden que quedan mencionados, los números 100, 10, 1, 1, 0, 1, ó, 01.—En el lado ó marco superior tendrá esta inscripción: SISTEMA DECIMAL; en el primer cilindro la palabra METRO; en cada una de las partes del segundo cilindro, DECÍMETRO, y en cada una de las partes del tercero, CENTÍMETRO. El tablero descrito, que forma un gran cuadro, se coloca, mejor que sobre un pie derecho como los anteriores, en uno de los lados de la pared, y arrimado á ella.—Detrás de la mesa del ayudante es el sitio más á propósito, siempre que se pueda.

Cuando en la escuela elemental se adopte el sistema mutuo ó mixto, se necesitan también un número de muestras de escritura, igual al de los niños; pizarras, pizarrines y punteros en igual proporción; cuadros de adorno, tablas y tablillas don-

de colocar las lecciones de lectura, aritmética, gramática y ortografía; y además:

1.º Un número de encerados igual al de los semicírculos, y que deben tener su mismo diámetro y unos ochenta centímetros de altura. Estos encerados se colocan arrimados á la pared de cada uno de los semicírculos. Deben tener un clavo de cabeza dorada en su parte media superior, y otro en su análoga inferior, á fin de que puedan colgarse en ellos las tablillas de los carteles de lectura, mapas ó cualquier otro objeto de explicación. El clavo de la parte inferior está destinado á colgar las tablillas apaisadas, que contienen la lista de asistencia mensual de la sección. Sobre cada encerado se coloca una tablilla de forma elíptica, que tiene escrito el número de cada una de las diez en que se divide la clase general de aritmética, según este sistema.

2.º El número de tableros contadores, tableros para dar idea de los quebrados y para relacionar la numeración de los enteros con la de las fracciones decimales que fueren necesarios, á razón de uno para cada cincuenta niños que contenga la escuela. Estos objetos son idénticos á los ya descritos.

3.º Un gran encerado con su caballete, destinado á la instrucción de los inspectores é instructores, y para los ejercicios de examen.

En las escuelas superiores habrá encerados sobre los semicírculos, y á la espalda de las tarimas del profesor, ayudantes ó instructores, según los casos. Además se necesitan tablillas apaisadas para colocar las láminas de dibujo lineal, cuadros de historia natural y ciencias físicas, mapas y globos para la enseñanza de la geometría. Esto último suele haberlo también en las escuelas elementales. En los armarios debe haber algunos objetos de física é historia natural, y pueden decorarse las paredes con cuanto contribuya al desarrollo de la inteligencia.

Las escuelas de niñas, de cualquier clase que sean, necesitan iguales objetos de enseñanza que las de los niños, agregando aquellos propios de las labores del sexo; como agujas, tijeras, obra de cosido, etc., etc. (1).

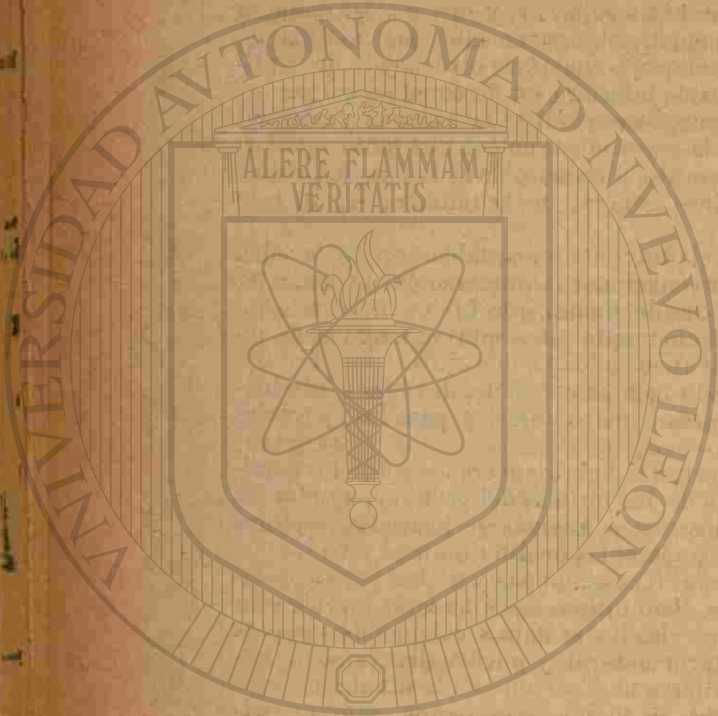
§ V.

Aplicaciones de las ideas enunciadas en los cuatro párrafos antecedentes.

Queriendo nosotros dar una idea, la más exacta posible, de los diversos objetos que acabamos de describir y de su colocación, hemos rogado al arquitecto D. Elías Rogent nos formula-

(1) Las medidas de longitud y superficie de que hacemos mención en el capítulo III, § I á IV, pertenecen al sistema métrico, y las hemos calculado algo mayores; las del § V son las del sistema antiguo, porque á ellas están arreglados los proyectos del arquitecto.

ra dos proyectos de edificios destinados á escuela, bajo las condiciones pedagógicas que hemos emitido. Complacémonos en tributarle aquí las debidas gracias por la complacencia y criterio con que realizó nuestro pensamiento en las tres láminas colocadas al fin de esta obra, y cuyo trabajo original vamos á explicar á nuestros lectores.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DIRECCIÓN GENERAL DE

EXPLICACIÓN DE LAS FIGURAS QUE CONTIENEN LAS TRES LÁMINAS.

PROYECTO DE UN EDIFICIO DESTINADO Á CONTENER DOS ESCUELAS PARA UN PUEBLO DE CORTO VECINDARIO.

- Fig. 1.^a Fachada principal, vista desde los patios.
Fig. 2.^a Planta baja del mismo edificio.

PROYECTO DE OTRO EDIFICIO DESTINADO Á CONTENER CUATRO ESCUELAS PARA UNA CAPITAL DE PRIMER ORDEN.

- Fig. 3.^a Fachada principal.
Fig. 4.^a Detalle de la plataforma de la escuela elemental.
Fig. 5.^a Detalle de un tablero contador.
Fig. 6.^a Detalle en proyección horizontal y vertical de un cuerpo de carpintería.
Fig. 7.^a Planta baja del edificio.
Fig. 8.^a Planta superior.
Fig. 9.^a Corte transversal del edificio, indicando el detalle de las cuatro escuelas.

PROYECTO DE UN EDIFICIO PARA DOS ESCUELAS DE CINCUENTA NIÑOS Y NIÑAS.—EXPLICACIÓN.

El edificio se ha considerado para un pueblo de corto vecindario, procurando que, no sólo la construcción fuera la más económica, si que también la superficie edificada fuera la menor posible.

La entrada del edificio se ha figurado por el patio. Consta éste de dos partes: una descubierta, con algunos árboles para la purificación de la atmósfera, y la otra cubierta, para que los niños puedan estar en ella en tiempo de lluvia. El guardarropa tiene dos entradas, á fin de que los niños puedan dejar los abrigos con el mayor orden y sin perturbación. La escuela está elevada tres pies del suelo, habiendo un pequeño paso, que establece la comunicación con el patio, para que esté más resguardada del aire, y también tiene un triple objeto de dar paso á la escalera, pieza para lavarse y el común. La escuela es de forma rectangular, teniendo el lado mayor treinta y dos pies, y el menor cuarenta, que componen la superficie de quinientos setenta y seis pies, ó sean once pies y cinco pulgadas para cada niño. La superficie ocupada por las mesas es de trescientos cincuenta y dos pies, correspondiendo á cada niño cinco pies. Las ventanas están colocadas de modo que puedan dar mucha luz sin incomodar la vista de los niños. Colateral á la puerta de entrada de la sala de escuela, hay la pieza de lavarse las manos, lo que aísla la escuela del común, cosa que deberá procurarse siempre para

que los gases que se desprenden no impurifiquen la atmósfera. Además, arreglando las cañerías convenientemente, el agua que se pierda de la fuente puede servir para la limpieza de las letrinas.

La escalera está en el centro, con entrada á las dos escuelas; para que el maestro y maestra puedan subir á las habitaciones colocadas en el piso superior, encima de las escuelas respectivas. Los comunes están en el centro, para que un mismo depósito, que podrá estar debajo de la escalera, pueda servir á los dos.

La superficie total del terreno es de tres mil quinientos veinte pies, formando un rectángulo de ochenta y ocho por cuarenta pies de lado.

EXPLICACIÓN. (Fig. 2.)

1. Cobertizo.
2. Patio.
3. Guardarropa.
4. Fuente.
5. Común.
6. Escuela.
7. Escalera.

PROYECTO DE UN EDIFICIO PARA CUATRO ESCUELAS.

El edificio se supone construído en una capital de primer orden, y por lo mismo la economía exige que haya dos escuelas en el piso bajo y dos en el principal.

La figura del terreno es un rectángulo de ciento cincuenta por ciento veinte pies de lado, teniendo de superficie diez y ocho mil pies.

El edificio tiene entradas por los dos lados mayores, que corresponden á otras tantas calles.

Para la absoluta independéncia de sexos en las dos escuelas, lo niños entran por una fachada, y los párvulos y niñas por la otra. En cada puerta hay su respectiva portería.

ESCUELA DE PÁRVULOS.—EXPLICACIÓN. (Fig. 7.)

1. Cobertizo.
2. Patio.
3. Guardarropa y comedor.
4. Escuela.
5. Pieza para lavarse.
6. Común.
7. Paso para subir el profesor á su habitación.

Esta escuela se supone para trescientos párvulos, teniendo de superficie mil quinientos cuarenta pies, que resultan para cada párvulo poco más de cinco pies cuadrados.

Los semicírculos tienen tres pies de diámetro, y están calculados para seis niños cada uno.

Las gradas tienen diez y ocho pulgadas de ancho, menos la última, que tiene doce pulgadas.—La altura de las mismas es de ocho pulgadas en las cuatro primeras filas, y de diez pulgadas en las restantes.

ESCUELA ELEMENTAL PARA DOSCIENTAS NIÑAS.—EXPLICACIÓN.

(Lám. 2, fig. 7.)

8. Cobertizo.
9. Patio.
10. Escalera.
11. Guardarropa.
12. Escuela.
13. Pieza para lavarse.
14. Comunes.

La forma de esta escuela es un rectángulo de treinta y cinco pies por cincuenta y siete pies de lado, siendo la superficie mil novecientos noventa y cinco pies cuadrados, correspondiendo á cada niña diez pies poco menos.

El ancho de los pasillos laterales es de seis pies, y el del centro de tres.

Los semicírculos tienen cinco pies de diámetro, y están calculados para nueve niñas cada uno.

Las mesas tienen diez pulgadas de ancho.

El intervalo de la mesa al banco, de cinco pulgadas.

El ancho de los bancos, seis pulgadas.

La distancia del banco á la mesa siguiente, doce pulgadas.

Las cuatro primeras mesas tienen de altura veinticuatro pulgadas, y los bancos catorce pulgadas.

Las cinco siguientes tienen veintiocho pulgadas, y los bancos diez y seis pulgadas.

Las cinco últimas treinta pulgadas, y los bancos diez y ocho pulgadas.

Las plataformas tienen diez pies de ancho, veinticuatro pies de largo y dos pies de altura.

Los armarios tienen cinco pies de ancho por nueve de altura.

Observaciones comunes á las dos escuelas.

Ambas escuelas tienen un mismo vestíbulo, núm. 15; y una misma portería, núm. 16; y las habitaciones de los profesores están en el cuarto segundo, en la mitad de la superficie de las escuelas respectivas, con las vistas á los mismos patios.

ESCUELA ELEMENTAL PARA DOSCIENTOS NIÑOS.—EXPLICACIÓN.

(Lám. 2, fig. 8.)

- 17. Cobertizo.
- 18. Patio.
- 19. Guardarropa.
- 20. Escuela.
- 21. Pieza para lavarse.
- 22. Comunes.
- 23. Paso para subir el profesor á su habitación.

Las circunstancias de esta escuela son iguales á las de la elemental de niñas, exceptuando la distancia del banco á la mesa, que es sólo de tres pulgadas.

NOTA. El desnivel que hay en las escuelas elementales de niños y niñas, es de un pie por cada 28 pies de longitud.

ESCUELA SUPERIOR PARA OCHENTA NIÑOS.—EXPLICACIÓN.

(Lám. 2, fig. 8.)

- 24. Cobertizo.
- 25. Patio.
- 26. Escalera.
- 27. Guardarropa.
- 28. Escuela.
- 29. Pieza para lavarse.
- 30. Comunes.

La superficie de la escuela es de mil novecientos noventa y cinco pies, y corresponde á cada niño veinticinco pies cuadrados.

El ancho de la mesa es de diez y ocho pulgadas; intervalo, cuatro pulgadas; ancho del banco, ocho pulgadas; paso del banco á la mesa siguiente, dos pies.

La altura de las primeras filas de mesas es de treinta y seis pulgadas, y la de los bancos, de diez y ocho pulgadas.

La altura de las segundas, veintiocho pulgadas, y la de los bancos, veinte pulgadas.

Las escuelas elemental y superior de niños tienen un mismo vestíbulo, núm. 31, y portería, núm. 32. Las habitaciones de los maestros están en el cuarto segundo, en la mitad de la superficie de las escuelas respectivas, con vistas á sus patios.

ENSEÑANZA.

§ I.

Consideraciones acerca de la clasificación de la enseñanza y de los niños.

Poseemos escuelas de diversos grados, caracterizadas por las varias materias ó ramos de enseñanza que comprenden. Es, pues, de suma importancia clasificar estas enseñanzas. En

nuestras antiguas escuelas no se enseñaban á la vez ó simultáneamente, sino que iban eslabonándose como más convenientemente parecía; y no sólo las enseñanzas eran sucesivas, sino que éstas se subdividían en varios grados, que se llamaban clases; así, en lectura corriente, ó de leer de corrido, como entonces se decía, hasta que el niño había llegado en lectura á esta última clase, no empezaba por lo común la de escritura, que también se subdividía en dos ó tres grados, y sólo cuando se creía fuertes á los niños en estas dos materias, se ampliaban las lecciones á la aritmética y gramática. Las lecciones de memoria acerca de la doctrina cristiana, solían iniciarse en el niño cuando leía ya medianamente.

Hoy ya en toda escuela bien organizada comienza la enseñanza desde el momento que los niños pisan por primera vez la escuela. Por fin se ha desterrado la rutina, y la razón, guiada por la naturaleza, ha puesto en evidencia la necesidad de variar los ejercicios y de hacer agradable el estudio, enlazando á la vez la enseñanza de las diversas materias. Las ciencias están tan íntimamente ligadas, que lejos de perjudicar á los niños esta simultaneidad, contribuye pasmosamente á facilitar su adquisición. Los niños no se fatigan como cuando se les tenía horas y horas en un mismo ejercicio, y la rápida y variada sucesión de éstos les sirve de recreo, contribuyendo los unos á fortalecer las ideas adquiridas en los otros. Ahora, pues, en toda escuela bien montada, cada ramo constituye una *clase general de enseñanza*, á que pertenecen todos los niños. Así, cuando decimos *clase general de lectura, escritura, gramática, etc.*, entendemos, no una pequeña porción de niños que componen la clase, sino todos los niños de la escuela, pues todos ellos deben pertenecer á las diversas *clases generales de enseñanza*.

Pero las clases generales han de subdividirse, porque no á todos los niños pudiera aprovechar una misma lección. Los de más edad, los que llevan más tiempo en las escuelas, los que asisten con más frecuencia, los más aplicados, y finalmente, los de mayor talento, han de hallarse naturalmente más adelantados que los que reúnan las circunstancias contrarias; y los que las reúnan todas, formarán lo más selecto y escogido de la escuela. Por eso las enseñanzas, esto es, los ramos, se subdividen en secciones. Sin embargo, no se ha de atender en esa subdivisión de la enseñanza al mayor ó menor desnivel de conocimientos á que se encuentren los niños. En una escuela naciente podrían hallarse todos iguales, las razones emitidas prueban la necesidad de la subdivisión; pero no son ellas las que nos han de servir por ahora de base. En este momento nos referimos á las enseñanzas, y hacemos completa abstracción de los niños. Dijimos, pues, que en una escuela debe haber tantas *clases generales de enseñanza* como ramos comprenda el grado á que pertenezca. Pero estas enseñanzas han de subdividirse también en varios grados, por los cuales han de ir pasando sucesivamente los niños. En lectura, por ejemplo, pueden establecerse desde luego tres grados: el primero es susceptible de

tres ó cuatro subdivisiones, y el tercero muy naturalmente puede fraccionarse en tres; de aquí nace que la clase general de lectura se la considere dividida en ocho secciones. ¿Se infiere de aquí que haya de haber siempre en la escuela estas mismas ocho secciones? Ciertamente que no; en primer lugar, nada impediría que considerásemos dividida toda la clase de lectura, esto es, toda la materia, en menos secciones; en segundo, ¿quién nos dice que haya de haber niños para todos estos grados? Sin embargo, una escuela bien ordenada debe tener siempre divididas en grados las diversas materias de enseñanza. Cuando sucede que no haya niños en todos estos grados se subdividirán los de un mismo grado; pero siempre se atenderá á esta clasificación científica y en cierta manera didáctica de la materia. Para hacer bien esta clasificación se ha de atender por el maestro á varias consideraciones; la primera y de más bulto es la extensión que se ha de dar á la misma materia, luego viene el método que ha de seguirse en su enseñanza, el cual nos indica el orden de sucesión de las ideas, y nos presenta con bastante claridad las que deben agruparse.

Una vez clasificados los diversos ramos y establecidas las secciones de que ha de constar cada clase general, según la importancia didáctica, viene naturalmente la distribución de los niños en estas mismas clases y secciones. Al efecto hay que tener presente el sistema por que se rige la escuela, la edad, la acción del maestro y el grado de instrucción.

Como el sistema es el alma de la escuela, conviene tener muy en cuenta las exigencias de éste, no sólo para la clasificación didáctica, sino para la material de los niños. Ante todo repetiremos que todos ellos, según nuestros principios, han de pertenecer á las diferentes clases generales de enseñanza. Por lo que hace á las secciones de que ha de constar cada clase, el sistema simultáneo exige á lo sumo cinco secciones, y el mutuo ó mixto ocho. Conviene tener esto presente para la subdivisión de la clase, pero por lo que hace á los niños, no siempre podremos llevar este principio á un excesivo rigorismo. Efectivamente, si en una escuela regida por el sistema simultáneo hay pocos niños, y sólo dos ó tres grados en sus respectivos conocimientos, ¿qué inconveniente hay en establecer sólo dos ó tres subdivisiones? Si, por el contrario, los grados de saber son diversos, y el número de niños llega al máximo de los que pueden ser enseñados por este sistema, ¿qué inconveniente puede haber en subdividir los niños hasta en seis secciones? En el sistema mutuo, donde la concurrencia de los niños suele ser numerosísima, hay casi siempre que subdividir las secciones.

Dijimos antes que para la clasificación de los niños debía tenerse presente la edad, y ciertamente es esta una consideración muy atendible. La diversidad de edades lleva casi siempre consigo la diversidad en el desarrollo intelectual, en la fuerza de voluntad, en las costumbres y en lo físico del niño. Al primer aspecto parece que la clasificación por edades debe conducir al profesor al acierto en esta materia; pero como el ejercicio

desarrolla de una manera notable al hombre, moral, intelectual ó físicamente considerado, y la inacción le enerva y abate, de aquí el que algunos niños, cuyo desenvolvimiento se dirigió con acierto, sean muy superiores á otros de mayor edad y cuya educación se haya descuidado.

Fácilmente deduciremos que la edad por sí sola no puede guiarnos para clasificar á los niños, y por eso hemos de tomar en cuenta el alcance de la acción del maestro, y el desarrollo intelectual del niño, ó sea su grado de instrucción.

El maestro, y lo que decimos del maestro se aplica á los ayudantes ó instructores, no puede dirigirse á muchos niños á la vez. Cuando este número pasa de diez, se enseña mal. Apenas puede conservarse entre ellos el orden, ni sostenerse la atención; es difícil hacer que todos tomen parte en el trabajo de la sección, y si se logra, es con tal escasez de tiempo, que se hace estéril de todo punto. Por otra parte, es casi imposible conseguir que muchos niños marchen tan á la par en la adquisición de los conocimientos, que no se haga forzoso adelantar á unos más de lo que debieran, y hacer que permanezcan estacionados otros que debieran ir adelante.

De esta última consideración se deduce que la circunstancia culminante que ha de tenerse presente para la clasificación de los niños, es la altura de sus conocimientos. Sin este requisito nos hallaríamos á cada paso detenidos en la enseñanza, y á poco que nos internáramos por tan mala senda, nos hallaríamos en un laberinto, cuya salida nos sería cada vez más difícil encontrar.

Resumamos ahora lo dicho, en pocas palabras:

Los diversos ramos que abrace una escuela deben formar otras tantas *clases generales de enseñanza*.

La materia de estas enseñanzas ha de subdividirse en *secciones*, agrupando en cada una lo más análogo y conveniente.

Conviene que estas secciones no excedan de cinco en las escuelas regidas por el sistema simultáneo, y de ocho en las que lo estén por el mutuo ó mixto.

Todos los niños de la escuela han de pertenecer forzosamente á las diversas clases generales de enseñanza.

No es indispensable que haya niños en todas las secciones en que se supone dividida la clase, y hasta que las recorran sucesivamente todas.

Es si necesario que los niños formen en cada clase general de enseñanza varios grupos, que también se llaman secciones.

Para la formación de estos grupos han de tenerse presentes la edad, el alcance de la acción del maestro y la altura de conocimientos de los niños. La primera y última de estas circunstancias exige igualdad, si bien en caso de hallarse encontradas, debe darse la preferencia á la última. El alcance de la acción del maestro exige que el número de que se componga cada sección ó grupo no exceda de diez.

Cuando la escuela se rige por el sistema simultáneo, estas secciones ó grupos no han de exceder de seis; pero cuando el

sistema es mutuo ó mixto, no sólo estas secciones han de ser en número de ocho en todas las materias, exceptuando la aritmética, que suele dividirse en diez, sino que cada sección puede subdividirse en varios grupos, á fin de conseguir mayor igualdad de conocimientos, siendo menor el número de niños de cada grupo.

§ II.

Consideraciones acerca de la distribución del tiempo y del trabajo.

La buena distribución del tiempo y del trabajo es una tarea que revela desde luego el tino y buen criterio del maestro. Mil causas pueden contribuir á que esta distribución no sea conforme á los buenos principios pedagógicos, y por eso es de sumo interés tener presentes las diversas consideraciones que han de dirigirnos con acierto en este empeño.

La distribución varía según el tiempo de que podemos disponer, y los ramos ó clases de enseñanza que abraza la escuela. Por eso al tratar de esta materia haremos completa abstracción de estos dos datos, que siempre se nos han de dar, y fijaremos los principios que deben servirnos de guía.

En la duración de las clases ó ramos de enseñanza conviene observar tres circunstancias capitales: la edad de los niños, la dificultad de la materia y su importancia.

Los niños de corta edad conservan por poco tiempo fija su atención, no sólo en las explicaciones, sino hasta en los mismos objetos materiales. De aquí se sigue cuán desacertada es la práctica seguida aún en algunas escuelas, donde los niños de que hablamos pasan todas las horas de la escuela ocupados en un mismo ejercicio, que suele ser el de la lectura. Por eso se eternizan en ella; por eso se desarrollan tan débilmente sus facultades intelectuales; por eso son tan insignificantes los progresos que se obtienen con semejante método. No padece menos su desarrollo físico; colocados siempre en una postura, fijos los ojos en un mismo objeto y hacinados en un reducido aposento, son estos infelices niños víctimas de una preocupación funesta, que deteriora su físico no menos que su moral. La edad, pues, exige que los ejercicios duren poco y sean variados; lejos de perjudicar el que se dediquen á varios ejercicios mentales sucesivos, esta variedad sostiene su atención y les sirve de descanso, y como todos los conocimientos humanos están intimamente enlazados, la enseñanza de los unos fortifica la de los otros. La consideración de la edad parece exige á primera vista que la duración de las clases sea tan diferente, cuantos sean los matices que la desigualdad de edades de los niños ocasionare, pero esta desigualdad ó diferencia no es tan notable en las escuelas, que no permita para el mejor orden tomar un término medio como punto de partida. También puede durante una misma clase ó ramo introducirse variedad de ejer-

cicios, especialmente en las secciones que contengan muchos, cinco ó menos años.

Al distribuir también el tiempo y el trabajo se ha de tener en cuenta la dificultad de la materia. Las enseñanzas más difíciles exigen más tiempo que las fáciles; las que han de necesitar práctica material, no sólo pueden prolongarse por más tiempo, sino que deben prolongarse. Por esta razón, aunque no sea más difícil aprender á escribir que á leer, la clase de escritura puede durar más tiempo.

Aunque ninguno de los ramos de enseñanza que abraza una escuela debe descuidarse, ni puede decirse en rigor que sea indiferente dejen de adquirirse los niños ideas claras de todos ellos, hay, sin embargo, algunas materias cuya importancia no puede desconocerse. Es preciso, pues, dar en la distribución del tiempo un lugar preferente á estas materias.

Distribuido el tiempo entre las diversas clases, esto es, asignando á cada enseñanza el día de la semana, la mañana ó la tarde, el número de minutos que en cada uno de estos períodos de tiempo ha de ocupar, resta todavía fijar el orden en que se han de suceder estas mismas enseñanzas.

Conviene al efecto tener presentes la facilidad ó dificultad de la materia, la diversidad de aptitudes, y los diversos órganos que se ejercitan.

Ir de lo fácil á lo difícil es un precepto del método que reproducimos aquí; aunque formando la sucesión de ejercicios una especie de círculo, lo único que puede recomendarse respecto á esta circunstancia es la alternativa. Si los niños no hubieran de dedicarse á todas las clases de enseñanza que abraza la escuela, podría tener lugar el precepto en todo su rigorismo, como hemos dicho hablando del método; pero habiendo de comenzar desde el primer día la enseñanza de todos los ramos, sólo puede tener lugar la alternativa que hemos indicado: así, las clases difíciles alternarán con las fáciles, y esto basta para conservar el equilibrio y la armonía en la enseñanza.

No deben sucederse las clases ó ejercicios en que los niños tengan que permanecer en una misma actitud. Esto, como ya dijimos, perjudicaría su desarrollo físico, y quitaría á la ocupación intelectual una parte de la novedad y del encanto que naturalmente lleva ésta consigo. Por esta razón alternarán los ejercicios de las mesas con los de los semicírculos, los que se verifican en pie con los que se practican sentados.

También han de tenerse presentes para la sucesión de las clases los órganos que se ejercitan en la enseñanza. Conviene ocupar alternativamente los diversos órganos. Por eso debe procurarse que no vayan nunca seguidas dos clases de ejercicios orales, ó dos de ejercicios mudos, es decir, de aquellos en que se guarda forzosamente silencio.

Finalmente, el sistema por que se rige la escuela origina en la distribución del tiempo y el trabajo variaciones indispensables é hijas de la índole de cada uno. El que en el sistema mutuo quisiera introducir la simultaneidad de clases, alteraría

sistema es, solamente el orden, sin lograr nada de provecho; mien-
de si se intentase la sucesión de clases en el simultáneo,
en número de si se intentase la sucesión de clases; simultaneidad el simultáneo,
métrica. Sería mucho tiempo sin fruto alguno. Por eso el sistema
de si exige sucesión de clases; simultaneidad el simultáneo,
de si sucesión y simultaneidad el mixto. Lo que nos resta que de-
ign. cir aún acerca de estos diversos sistemas, pondrá más de mani-
o. fiesto las reflexiones que acabamos de hacer.

§ III.

Explicación de la marcha de la enseñanza en una escuela
de párvulos.

Para que nuestros lectores formen idea de la marcha de la
enseñanza en una escuela de párvulos, creemos no poder pre-
sentarles mejor modelo que copiando literalmente lo que dice
el Sr. Montesino en su *Manual* (1) con relación á este objeto.

Dice así:

ENTRADAS Y EJERCICIOS EN LA ESCUELA

Si el maestro no tiene nombrados de antemano de entre los
niños de mayor edad y más adelantados instructores de clase,
debe nombrarlos diariamente antes de la hora de entrar en la
escuela. En algunas escuelas se acostumbra nombrar ins-
tructores diarios, y este método tiene la ventaja de que el ho-
nor de ser los maestros de sus compañeros, que ordinariamen-
te les lisonjea mucho, y que conviene que aspiren á él, pueda
caber á un mayor número por medio de esta frecuente renova-
ción; mas tiene la gran desventaja de que los instructores no
sean idóneos para el desempeño de su encargo. No son tan úti-
les al maestro como cuando están prácticos, y éste no puede
gobernar tan bien su escuela. Es, pues, más conveniente que
estos pequeños funcionarios se elijan de entre los mayores y
más capaces, renovándose según van saliendo de la escuela, ó
cuando por alguna falta grave ó ineptitud es preciso reempla-
zarlos. Conviene siempre acostumbrar á los niños desde luego,
tanto á los instructores como á los demás, á que miren este
cargo como un negocio importante, y procuren desempeñarlo
con celo y dignidad.

Debe haber tantos instructores como sean los semicírculos
ó secciones en que se divida la escuela, y en cada semicírculo
debe haber ocho ó diez niños ó niñas, á lo más. Los semicírcu-
los deben estar marcados con una lista negra á lo largo de las
paredes laterales de la escuela; en el centro de cada uno estará
colgado el tablero con la lección correspondiente y el puntero.

(1) Los que quieran dedicarse á esta clase de enseñanza deben consultar muy
detenidamente esta obra clásica en nuestra patria.

De este modo, suponiendo una escuela de cien individuos, cin-
uenta niños y otras tantas niñas, podrán ser doce los semi-
círculos, seis en cada costado ó cinco, y dos al frente ó extremo
opuesto á la gradería, cuando no hay, como suele haber en al-
gunas escuelas, un par de bancos en este sitio para que escri-
ban los niños (1).

Algunos minutos antes de comenzar la
escuela entran los instructores á reconocer sus respectivos se-
micírculos, y asegurarse de que el tablero, puntero y demás de
su respectiva sección están en el lugar que corresponde.

Toca el maestro la campana ó da la señal para que los niños
se reúnan y preparen á entrar en la escuela. Se reúnen en la
pieza destinada á comer ó recreo, y se forman en dos filas; en
una los niños y en la otra las niñas, todos arrimados á la pa-
red, y los instructores ó ayudantes colocados en sus respecti-
vos lugares, esto es, á la cabeza de su sección, que suele com-
ponerse, como se ha dicho, de ocho ó diez niños. Colocados de
este modo, da el maestro la voz ó señal para que marquen el
paso. Para que le imiten, lleva el compás dando golpes en una
tablita, que debe tener á este efecto, con un mazo pequeño, una
llave ó cualquiera otra cosa. Permanecen marcando el paso dos
ó tres minutos, y los manda marchar sin descomponer las dos
filas, que deben ir siempre paralelas, y á paso tan regular como
sea posible. Van cantando alguna marcha, dando palmadas to-
dos unas veces y en absoluto silencio otras, según lo ordena el
maestro. También se les puede hacer marchar poniendo todos
las manos sobre los hombros del que va delante, y este ejerci-
cio puede contribuir á que regularicen el paso, pues sólo así
evitarán el pisarse unos á otros.

Entran en la escuela, dirigiéndose la fila de los niños á su
banco, y la de las niñas al suyo, cuidando de que los mayores
queden colocados á mayor distancia de la gradería. Da después
el maestro las voces de: *Alto, media vuelta, frente á la gradería;*
y colocado entre las dos filas, al extremo opuesto de la gradería,
sigue dando las voces: *De rodillas, manos atrás.* Comienza á re-
citar en alta voz el *Padre nuestro*, ú otra oración corta, repi-
tiendo lo que diga el maestro ó un niño ó niña á quien él dé este
encargo, y que al efecto se coloca también de rodillas en medio
de la escuela. Concluida la oración, dice: *En pie, frente;* y todos
quedan formados.

Unas veces se ocupa el maestro en mandar salir al niño ó
niña que le parece, y en voz alta le hace algunas preguntas, con
el fin de que todos comprendan el objeto de la oración. ¿Quién
hizo la luz? ¿Quién ha criado á los hombres y á todos los ani-
males, y á las plantas y á todas las cosas? ¿Quién da el alimento
á los hombres? ¿Quién hace la noche y el día? ¿Debemos querer
mucho al que nos da la comida? ¿Al que cuida de nuestros pa-

(1) No juzgamos conveniente estos bancos, ni que se ejerciten los niños en la
escritura mientras permanezcan en las escuelas de párvulos.

dres y nuestras madres?, etc., etc. ¿Deberemos hacer lo que él nos manda? «Nos manda amar á nuestro padre, á nuestros hermanos y á todos los niños, y no hacer mal á nadie.» Otras veces hace preguntas relativas á las partes del cuerpo, especialmente los sentidos, para darles á conocer sus usos.

¿Dónde está la cabeza? ¿Dónde está la cara? ¿Dónde ó cuál es el ojo derecho? ¿Dónde la nariz? ¿Dónde la boca? ¿Dónde los oídos? (Haciéndoselos señalar con el dedo.) ¿Para qué sirven los ojos? ¿Para qué los oídos? etc., etc. Después de un corto ejercicio de esta especie, vuelven los niños á quienes se ha preguntado á colocarse donde les corresponde. Todos los demás niños han permanecido de pie con las manos á la espalda.

Se cuentan los niños, mandando á uno de los mayores que pase á contarlos en voz alta, diciendo los nombres, si pudiere, y haciendo otro tanto una de las niñas mayores con las demás. El maestro y maestra cuidan de que este recuento sea bien hecho, y se hacen cargo de los que faltan, anotándolos en una lista que deben tener al efecto. Se pasa acto continuo revista de limpieza, nombrando del mismo modo niños que hagan esta revista. Según van pasando las filas, presentan las manos todos los niños, y las reconoce el niño inspector, así como la cara. El maestro ó maestra, que va detrás de este niño, observa si en efecto están peinados, limpios, etc., y cuando nota defecto de limpieza, hace salir inmediatamente al niño sucio para que se lave ó limpie. Cuando éste es muy pequeño, nombra otro niño ó niña mayor para que le acompañe. Si tienen los zapatos, medias, etc., desatadas, les ordena que los aten, ó manda venir una niña mayor para que haga este servicio á los más pequeños, ó en otro caso lo haga la maestra. Siempre es preferible, por varias razones, acostumar á los niños á esta especie de servicios mutuos, y esto debe tener lugar, tanto en la escuela como fuera de ella, mientras están en el establecimiento. Luego que se concluya la revista de aseo, sale la maestra para cuidar de que se laven bien los que han salido á este fin.

El maestro puede pasar después á una especie de ejercicios, que les agradan mucho, y les son muy útiles. Manda presentar las manos y que vayan contando á su imitación los dedos: primero de una sola mano, después de las dos, y según van adelantando, cuentan por los dedos hasta un número alto.

Esto mismo que ha hecho el maestro y todos los niños, lo hacen éstos individualmente cuando se les manda, y de este modo verá el maestro hasta dónde han llegado aun los más pequeños. Después puede hacerles presentar á una voz y á un tiempo la mano ó brazo derecho ó el izquierdo, una pierna, un pie, levantar ambos dando un salto todos á un tiempo, con lo que se entretienen mucho. Todo esto y lo demás que por este orden ocurra á la penetración del maestro, como todo lo que hayan de aprender y hacer, es preciso que lo vean hacer á otro. Puede hacerles señalar lo que es alto, levantando el brazo derecho y extendiendo la mano en posición horizontal; al contrario lo bajo; lo ancho, abriendo y extendiendo los brazos; lo estre-

cho aproximando las manos extendidas sin tocar la una á la otra; indicar la dirección á la derecha, apartando del cuerpo la mano y el brazo derecho en esta dirección, y lo mismo la izquierda con la mano correspondiente. Llevar la mano derecha al hombro izquierdo una ó dos veces; la izquierda al derecho del mismo modo, ambas á un tiempo. El pie derecho delante ó atrás, el izquierdo lo mismo, etc.

Suelen cansarse de estar de pie los niños pequeños, y se les manda sentar mientras están trabajando los mayores, que son los que pueden ocuparse en esto. Conviene á veces mandar que se sienten todos, excepto uno ó dos, media docena ó una, que se quiere que trabajen ó canten solos, y aun es preciso hacerlo algunas veces con los que tienen mejor oído y han de dar el tono.

Cantan después una ó dos canciones, según lo juzga conveniente el maestro, y hecho esto da la voz de: *Alto, clase de lectura.*

Las filas dan una vuelta entera alrededor de la escuela, marchan á compás y cantando el A, B, C, quedan colocados enfrente de sus respectivos tableros. Los instructores comienzan entonces sus funciones, ordenando los niños de su sección en semicírculo. Cada instructor sube sobre el banco, toma el puntero y comienza su ejercicio, señalando la letra, la sílaba ó palabra, y pronunciándola á media voz y con claridad para que los niños puedan repetirla. Las secciones inferiores comienzan aprendiendo de este modo, repitiendo todos á un tiempo la letra nombrada por el instructor, ó repitiéndola uno por uno, diciéndolas sin el auxilio del instructor cuando ya las van conociendo. Este los corrige, ó hace que se corrijan unos á otros, según ordene el maestro. Del mismo modo se conduce el instructor en las demás secciones, donde se ocupan, ya de sílabas, de palabras ó de períodos cortos (1). El maestro y maestra deben correr de continuo los semicírculos, para que los niños no se desordenen, para observar si los instructores desempeñan bien su cargo, para auxiliarlos en la corrección, y también para reemplazarlos en el acto cuando alguno ó algunos no son á propósito para el destino. Las personas aficionadas á estas escuelas, y particularmente las señoras y señoritas que las frecuentan, suelen gustar de hacer instructores en esta parte de la enseñanza, y es uno de los buenos servicios que hacen en ellas.

Por lo común los niños se cansan pronto de esta ocupación, poco agradable para ellos por lo quietos que se ven precisados á estar, principalmente los más pequeños. A poca práctica que tenga el maestro conocerá cuándo los niños comienzan á can-

(1) No estamos conformes en que los niños párvulos hagan estos progresos en lectura. Basta que lean palabras, y quizá fuera útil que sólo leyeran letras, y aún que no leyeran. Las escuelas de párvulos no deben tener otro objeto que el desarrollo físico, moral é intelectual del niño, y la instrucción que adquieran no ha de tener otro objeto que contribuir á este mismo desarrollo.

sarse de este ejercicio como de cualquiera otro. Se distraen, no permanecen en una postura, bostezan, etc.; y tan pronto como advierta alguno de estos indicios, deben mandar sentar á los más pequeños, ó pasar á otra cosa.

Difícilmente se sostiene la atención de los niños en esta ocupación más de quince ó veinte minutos; puede, sin embargo, el maestro continuar la lectura con los más adelantados, cuando se hayan sentado los demás. Puede también tener á mano una colección numerosa de letras cortadas de algún libro, mayúsculas ó minúsculas, en grandes caracteres, esparcidas por el suelo delante de los niños, y hacer que las recojan y se las presenten nombrándolas. En ningún caso deben emplear en la lectura más de media hora pasando después á ordenar las evoluciones que considere más convenientes para distraer á los niños y llevarlos formados en dos filas á la gradería; les manda cantar una ú otra cosa, les hace dar una ó más vueltas marchando al compás, cantando ó palmoteando, ó uno y otro: y al son de la misma música, y sin perder la formación, comienzan á subir la gradería por el centro de ésta, y los mayores delante. Al llegar á la grada superior, las niñas se dirigen por un lado y los niños por otro (1) á ocupar sus respectivos puestos. Ocupada la grada superior, se dirigen niños y niñas á ocupar la inmediata inferior, y así sucesivamente hasta que están ocupadas todas las gradas; la primera, ó las dos primeras inferiores, se destinan para los más pequeños. Se procura dejar paso en el medio y en los extremos de las gradas, para que puedan bajar cuando sea necesario los que ocupan los asientos más elevados, sin descomponer la formación. Todos los niños permanecen de pie en la dirección que han llevado, y de este modo quedan los niños y las niñas con la cara vuelta hacia la pared, y en este estado da el maestro las voces de: *Alto, frente, sentarse*. Los ejercita en levantarse y sentarse varias veces á una voz ó á un golpe, con lo que se acostumbran á los movimientos uniformes. Les manda cantar, ó más bien canta con ellos la tabla de sumar y después la de multiplicar, llevando todos el tono. Se podrán emplear en esto de diez á quince minutos, y pasado este tiempo da el maestro un golpe sobre la tablilla que tiene en la mano, ó suena el silbato, y todos permanecen quietos y en silencio. Manda traer ó trae él mismo el tablero de contar, y comienza á trabajar en voz alta y despacio para que repitan todos los niños. En este tablero puede enseñarles materialmente todos los rudimentos de las cuatro reglas elementales. Con el puntero en la mano va llevando de un lado á otro las bolas diciendo, por ejemplo: 2 y 2 son 4; y 2, 6; y 2, 8; y 2, 10, y pasar, si le acomoda, á otra fila y continuar; y 2, 12, etc.; ó 3 y 3

(1) En algunas escuelas está la gradería dividida por medio de una barandilla en dos mitades, derecha é izquierda, destinada una mitad para los niños y la otra para las niñas. De este modo suben y bajan con separación, aunque en orden. No es absolutamente necesaria esta división material, aunque sea conveniente.

6; y 3, 9, etc.; ó 4 y 3, 7 y 3, 10; y continuar pasando á otra fila llevando siempre de un lado á otro el número de bolas que componen la cantidad, con lentitud y separación, para que las vean bien; en inteligencia de que los niños adquieren sus primeras ideas únicamente por medio de los sentidos corporales, y á consecuencia de las impresiones que hacen en ellos los objetos que ven, oyen, palpan, etc. Cuando el maestro se propone hacer una suma compuesta de cantidades mayores que las que componen la decena, puede separar de cada fila la cantidad que le parezca, 6, por ejemplo; de la fila inmediata otra cantidad 6, 7, 8, etc., decir 6 y 7, 13, ó 6 y 8, 14, é ir sucesivamente separando de las demás filas las cantidades que guste, y sumárlas. Siendo diez los alambres, y conteniendo cada uno diez bolas, puede sumar hasta ciento en infinitas combinaciones. Se deja discurrir que de este modo puede enseñarles la tabla, siempre que el cántico sea pausado.

Por el mismo estilo les enseña á restar, de 10 quito 2, quedan 8, ó de 6, ó de 4, etc.; siempre señalando con el puntero las separadas ó sustraídas á las que quedan, y aun contándolas una por una. Puede igualmente pasar á mayor resta, valiéndose de las bolas de dos ó más filas. Pasa, por ejemplo, las 10 bolas del primer alambre y las 10 del segundo, y les muestra 20; separa 5 de una fila y dice: de 20 quita 6 y quedan 14, 4 de aquí y 10 de aquí, mostrándoles dónde. Por este orden hará las sustracciones que estén al alcance de los niños.

También procede á la multiplicación por un medio semejante. Separa 6 bolas, por ejemplo, de la primera fila, y las coloca de dos en dos, y dice: 3 veces 2 (y las señala) son 6, y las reúne: 3 veces 3, etc., y con todas las bolas hasta 10 veces 10, 100.

Para la división hará la operación contraria. Repartiendo 6 entre 3 tocan á 2 cada uno, las separa y se las muestra en tres divisiones; 9 entre 3, á 3 cada uno; 10 entre 2, á 5; entre 3 les toca á 2 y sobra una, y así progresivamente hasta 100, dividiéndolas por 10. Un maestro de mediano discurso puede ejercitar con mucha utilidad á los niños en esta especie de aritmética, que con la práctica viene á hacerse mental ó de memoria. No es preciso advertir que debe ocuparse la mayor parte del tiempo en operaciones bastante sencillas, para que puedan aprenderlas los más, y digamos así, balbucearlas los más pequeños. Se emplea en esto un cuarto de hora, y frecuentemente cuesta mucho mantener en orden á los niños de dos ó tres años en este corto rato. Cuando se nota en ellos mucha inquietud, se les manda salir de la escuela formados y al cuidado de la maestra ó de un niño ó niña mayor; y se continúa trabajando con las secciones superiores, bien sea en la especial dicha de cuentas ó en otras ocupaciones de que se hablará después. Si se continúa trabajando en el tablero de contar, se puede mandar bajar uno por uno á algunos niños, para que respondan á las preguntas que les haga el maestro. ¿Cuántos son 3 y 4? ¿Cuántos quedan de 8 si se quitan 6? ¿Cuántos son 3 multiplicados

por 3? ¿Repartiendo 9 entre 5, á cuántos tocan? Siempre moviendo el número de bolas que se expresa.

De este modo puede proceder á operaciones más difíciles por los medios que se han indicado antes. También puede mandar bajar varios niños ó niñas á la vez, formarlos en semicírculo delante del tablero, y preguntar sucesivamente al primero, segundo, etc., hacer que se enmienden ó corrijan unos á otros. Si el maestro observa que los niños están entretenidos, puede ocuparse en este trabajo individual, ó con un corto número de niños, otros quince ó veinte minutos. En ningún caso debe continuar por más tiempo en la misma ocupación, y aun pocas veces debe prolongar este ejercicio más allá de la media hora. Pasa después á algunos de los ejercicios de que se tratará luego. Cuando van pasadas dos horas, da la voz de *Alto*, y se ponen todos en pie, vuelven á ocupar sus puestos los que estaban trabajando y comienzan á cantar, dando el tono el maestro. Entran formados los niños que habían salido, y continúa el cántico, variando, si acomoda, las canciones.

Cuando cantan alguna canción que exprese movimientos con los brazos, deben hacerlos todos á un tiempo y á una voz. Después impone silencio con un golpe ó por medio del silbato ó de las voces de: *Abajo, marchen*, y entonan la marcha. Deben bajar por los extremos de la gradería, arrimados á la pared, los niños por un lado y las niñas por otro. Bajan primero los mayores ó los de la grada superior, siguen los de la inmediata, y así sucesivamente los demás, incorporándose en las filas correspondientes y marchando todos sin detenerse. Les hace dar una ó más vueltas por la escuela, y da de nuevo la voz de: *Alto, media vuelta á la derecha (ó á la izquierda)*, para hacer frente á la imagen que está sobre la gradería, y recitan ó cantan alguna oración, el Ave María, por ejemplo, ú otra. Terminado este acto, da el maestro un golpe ó suena el silbato, y se levantan todos. Siguen las voces: *Frente, á la derecha (ó á la izquierda)*, conforme á la dirección que deben tomar, *marquen el paso*. Indica la medida, y los niños hacen lo que se les ordena por el tiempo que el maestro quiere, hasta que dice: *Marchen*. Comienzan á salir formados del mismo modo que entraron, cantando ó no, y los conduce el maestro al patio ó corral ó al tinglado. Manda hacer *alto y desfilar*, y los niños se dispersan. De este modo pueden emplearse las dos horas de escuela por la mañana ó por la tarde; mas esta serie de ejercicios no debe ser uniforme é invariable todos los días; llegaría á ser una rutina desagradable y poco útil para los niños. Hemos dicho que éstos necesitan variar mucho de objetos y ocupaciones: la atención en los niños se fija por poco tiempo en las mismas cosas.

Para que el maestro pueda variar los medios de entretenimiento y enseñanza, poniéndose en el caso de que discurra por sí otros nuevos ejercicios con que conseguir su objeto, vamos á indicar el curso ordinario de ejercicios semanales, que se ha adoptado por ahora en la primera escuela de la sociedad, ó la titulada de Virio, calle de Atocha.

La entrada de los niños en la escuela, como la salida, por mañana y tarde se verifica del modo dicho, ó con corta diferencia, todos los días. Se procede á la oración, también como se ha dicho. Se varía alguna vez, alternando con otras oraciones, á fin de que no venga á ser un negocio de fórmula ó de rutina. Después de la oración se procede al examen de limpieza y recuento. Desde este punto pueden tener lugar las variaciones.

Lunes. Por la mañana. Los ejercicios que hemos referido.

Por la tarde. Los ejercicios manuales y corporales se reducirán á contar, dando palmadas todos á la vez, dando con las manos en las rodillas ó con una sola mano á compás y cantando. Preguntas sobre las partes del cuerpo, dedos, sus nombres, coyunturas, uñas, palma de la mano, para qué sirve la mano, etc. Se pasa á la clase de lectura cantando el A, B, C siempre. Después de la lectura se pasa á la gradería, también cantando. Lecciones sobre las pinturas ó estampas que haya (se dirá en el Manual cómo se deben dar las lecciones relativas á estas y otras materias): en esto pueden emplear de veinte á veinticinco minutos con los niños de las clases superiores. Cántico después por algunos minutos. *Alto*. Ejercicios colectivos en la misma gradería, esto es, levantarse, sentarse, dar palmadas, etc., todos á una voz ó señal, sin descomponerse. Se pasa á contar una anécdota, historieta, cuento ó apólogo instructivo moral, y sobre todo inteligible para los niños, por el modo que llaman elíptico, y como se dirá también en el Manual. Cantan de nuevo todos, ó un número ó sección determinada, lo que el maestro ordena, y cuando á éste le parece, entona la marcha y bajan de la gradería, dan una ó más vueltas por la escuela, y salen de ella en la forma dicha.

Martes. Por la mañana. Entrada. Oración. Revista de aseo. Recuento. Ejercicios de manos, pies, etc. Indicar una cosa alta ó baja, ancha ó estrecha, como queda dicho; que se aleje ó acerque, una persona, etc. Clase de lectura, sentando á los niños pequeños cuando están cansados, y mostrándoles letras sueltas en caracteres grandes y en cartulinas, formando baraja. De esta enseñanza pueden encargarse los instructores mientras el maestro atiende á los mayores que están trabajando en sus correspondientes semicírculos. *Alto*. Evolución general para pasar á la gradería. Sentados todos, cantan la tabla de sumar lentamente, mientras el maestro va pasando de un lado á otro el número de bolas correspondiente á lo que van cantando. *Silencio*. A sumar por medio de bolas, haciendo bajar á los niños uno por uno ó varios juntos, y preguntándoles el maestro. Cántico. *Silencio*. Numeración escrita por el maestro en el encerado; preguntas sobre ésta á las secciones superiores hasta que conozcan bien las cifras. Este ejercicio de corta duración. Cántico otra vez. Marcha para que bajen, etc. Salida de la escuela.

Por la tarde. Entrada. Oración. Recuento. Inspección de aseo. Cántico general. Cántico sólo de los niños de mejor oído

y voz, para que tomen bien el tono de las canciones aprendidas y de las que fueren aprendiendo. Clase de lectura. Evoluciones para pasar á la gradería. Sentados en ella, forma el maestro letras grandes en el encerado, y manda que las nombren los de las secciones inferiores; palabras de una sílaba y de dos letras; de tres, cuatro, etc., á otras secciones más adelantadas. Cantan la tabla de sumar, acompañando el maestro en el tablero contador. Operaciones de restar en el mismo tablero, preguntando sobre ellas. Lecciones sobre objetos, si los hay. Cántico. Marcha para bajar. Salida de la escuela.

Miércoles. Por la mañana. Entrada. Oración. Recuento. Revista de aseo. Ejercicios con los brazos y manos, pies y piernas, indicados ya, ú otros de la misma especie; por ejemplo: mano derecha al hombro izquierdo, mano izquierda al hombro derecho, una, dos, tres, seis ó más veces. A un tiempo las dos manos, cruzando los brazos sobre el pecho. Preguntas sobre las partes del cuerpo, articulaciones; por ejemplo: para qué sirven, mostrándolo. Evoluciones para la gradería. Tabla de multiplicar, cantada muy lentamente para que el maestro pueda ir presentando el número de bolas en el tablero; y otras veces más de prisa, sin necesidad de usar las bolas. Cuentas de multiplicar (con las bolas). Durante este ejercicio pueden salir los niños más pequeños, si se cree conveniente. Cántico después. Lecciones sobre objetos. *Alto. Marcha. Salida.*

Por la tarde. Entrada. Oración, etc. Algunos ejercicios manuales. Clases de lectura. Gradería. Tabla de monedas. Formación de letras en el encerado, y preguntas á los menores. Formación de números y su colocación, con preguntas á los mayores; haciendo que los formen ellos, así como las letras, sílabas, etc. Cántico con evoluciones manuales. Ejercicios de levantarse, sentarse y volverse á la derecha ó izquierda sin perder su puesto en la gradería. Marcha para bajar. Evoluciones marchando en la escuela. Salida.

Jueves. Por la mañana. Entrada. Oración. Recuento. Revista. Ejercicios. A la clase de lectura. Después de haber estado diez minutos en los semicírculos, se sientan todos. Se espargen delante de los más pequeños letras sueltas cortadas de algún libro; delante de las secciones 3.^a, 4.^a y 5.^a, sílabas cortadas del mismo modo, y delante de las secciones más adelantadas, palabras de dos, tres, cuatro ó más sílabas. Se ve si los niños las conocen, y se vuelven á recoger de sus manos. A la gradería. Tabla de sumar con las bolas ó sin ellas, algunas cuentas de división con las bolas. Pesos y medidas á los mayores, división del día en horas, medias, cuartos y minutos por medio de una esfera de reloj; días de la semana, semanas y meses. Lección con las estampas. Marcha, etc. Salida.

Por la tarde. Entrada. Oración, etc. En vez de la clase de lectura se emplea el tiempo correspondiente á ésta en preguntas á los niños (estando todos sentados) acerca del *Padre nuestro* y demás oraciones que vayan aprendiendo, para cerciorarse de si las saben ó no. Se manda salir al frente á los mejores canto-

res; cantan solos el tiempo y las canciones que entona el maestro; cantan después todos. Evoluciones cantando y palmoteando por la escuela, sin perder el compás. Gradería. Letras en el encerado. Números ídem. Cántico. Marcha. Salida.

Viernes. Por la mañana. Entrada. Oración, etc. Clase de lectura. Gradería. Tabla de multiplicar con bolas ó sin ellas; cuentas de sumar y multiplicar con las bolas. Cántico. Lección sobre objetos. Una letra ó una sílaba en el encerado, y sobre ella, que formen palabras, ó discurran las que comienzan con aquella letra ó sílaba. Las últimas sílabas de una palabra, y que discurran la primera ó la que falta. Cántico. Marcha. Salida.

Por la tarde. Entrada, etc. Clase de lectura. Gradería. División del tiempo; ejercicio con la esfera de reloj, preguntándose unos á otros, bajando el que ha de preguntar á ocupar el puesto del maestro. Lección sobre objetos ó estampas de la Sagrada Escritura. Cántico. Marcha. Salida.

Sábado. Por la mañana. Entrada. Oración, etc. Ejercicios con los miembros superiores ó inferiores. Clases de lectura. Evoluciones para pasar á la gradería. Cántico, todos reunidos. Figuras geométricas en el encerado. Mostrar en el tablero de contar un número de bolas, y presentar en cartones la cifra correspondiente; ó al contrario, mostrar antes el número escrito, y mandar á los niños que vayan pasando de un lado á otro el número correspondiente de bolas. Marcha. Evoluciones en la escuela. Salida.

Por la tarde. Entrada. Oración, etc. Cántico, los que cantan mejor; después todos. Evoluciones para pasar á la gradería. Ejercicios en ella de levantarse ó sentarse á un tiempo. Van saliendo al frente los niños á decir la oración ú oraciones que saben, y se les hace sobre ellas las preguntas que pueden comprender, dándoles también las primeras nociones elementales de moral y religión. Marcha. Salida.

Esta es una simple indicación de los varios ejercicios en que puede el maestro ocupar á los niños, y que podrá servirle de guía para la práctica del método general adoptado en las escuelas de párvulos; mas no son estos los únicos ejercicios y estudios que se hacen en estas escuelas. El maestro está en libertad, no sólo de variar el orden de los ejercicios indicado, sino también de discurrir otros que conduzcan al mismo fin; esto es, que robustezcan la constitución física de los niños, y los instruyan al mismo tiempo que los diviertan.

§ IV.

Explicación de la marcha de la enseñanza en una escuela, según el sistema simultáneo.

Diremos, en primer lugar, que en este sistema, como en los demás, las clases de enseñanza están subdivididas en secciones, y los niños en grupos, llamados también secciones, que coi-

ciden ó no con las de enseñanza, según el tiempo que lleve de existencia la escuela. En una naciente, por ejemplo, y compuesta de niños que no hubieren frecuentado otras, todos los niños pertenecerían á la primera sección de cada una de las diversas clases de enseñanza; pero no todos á una misma sección ó grupo de niños. En el sistema simultáneo, estos grupos ó secciones no deben exceder jamás de seis. Si este número se aumentara, faltaría tiempo para transmitir la enseñanza á todos ellos. Para conseguir que nuestros lectores formen una idea aproximada de la manera de regir estas escuelas, nos figuramos primero una elemental de niños, y luego nos haremos cargo de las variaciones que exige el grado superior, ó la circunstancia de que la escuela fuese de niñas.

En el supuesto indicado, la distribución del tiempo y del trabajo habría de ser próximamente, según los principios que ya dejamos sentados en otro lugar, una como la siguiente:

HORAS.		MINUTOS.		MAÑANA.	HORAS.	MINUTOS.		TARDE.
8	15			Entrada del maestro y del ayudante en la escuela. Disposición de los cuadernos y muestras de escritura, plumas y tinteros.	1	45	Entrada del maestro, etc. Entrada de los niños en la escuela é inspección de limpieza.	
9	0			Entrada en la escuela é inspección de limpieza.	2	5	Rezo y lista.	
9	5			Rezo y lista.	3	15	Clase de lectura.	
9	15			Clase de escritura.	3	50	Clase de aritmética.	
9	50			Clase de lectura.	3	25	Clase de religión y moral.	
10	25			Clase de aritmética.	4	0	Clase de escritura general en pizarra.	
11	0			Clase de gramática.	5	25	Oración.	
11	35			Oración.	4	0	Salida.	
12	0			Salida de la escuela.				

De lo que acabamos de mencionar se deduce que, siendo treinta y cinco los minutos que pueden emplearse en cada clase general de enseñanza, y siendo seis las secciones en que cada una de éstas se subdivide, sólo puede emplear el maestro en la lección de cada uno unos seis minutos próximamente. Como ese tiempo es demasiado limitado, se acostumbra dejar á cargo de un ayudante, que, siendo posible, debe pertenecer también á la profesión del magisterio, la mitad de las secciones inferiores de cada clase, aunque no siempre; pues el maestro debe alternar con el ayudante en pasar ó dar lección á las cinco secciones inferiores, siendo únicamente la sexta la que debe dar lección por mañana y tarde con el maestro.

Además del ayudante de que acabamos de hablar, hay en las escuelas simultáneas otros funcionarios, sacados de entre los mismos niños, que también se llaman *ayudantes*, y son de tres especies: los *generales*, los *particulares* ó de *sección*, y los *suplentes*. El objeto de todos estos funcionarios es más bien vigilar que auxiliar al maestro, por cuya razón algunos les han

llamados *vigilantes*. Sin embargo, es indudable que, ya vigilen, ya suplan al maestro en algunas ocasiones, siempre le auxilian y ayudan, por lo cual les conviene en general el nombre de *ayudantes*. El maestro elige, pues, de entre los niños mayores, más aplicados y prudentes, seis *ayudantes generales*, uno para cada día de la semana. Estos funcionarios sostienen el orden mientras el maestro se halla ocupado en dar lecciones á las diferentes secciones de cada clase. El lugar del ayudante de servicio debe ser una de las mesitas de que hemos hablado ya.

Los *ayudantes particulares* ó de *sección* se eligen de entre los más aplicados de las secciones superiores de las clases de enseñanza general á que pertenezcan. Estos ayudantes tienen por obligación dirigir su respectiva sección en los ejercicios de la enseñanza, conducirla á la presencia del maestro, volverla á los bancos y procurar sostener en ella el estudio y el orden.

Los *ayudantes suplentes* se eligen con objeto de que puedan reemplazar á los ayudantes particulares cuando éstos faltan á la escuela ó se hallan dando lección con el maestro. Por eso debe evitarse que el ayudante y el suplente pertenezcan á la misma sección.

Tracemos ahora la marcha de la enseñanza. Hela aquí:

Sentados el maestro y el ayudante en sus respectivos asientos, uno frente á otro, entran los niños en fila, y el ayudante general ó vigilante pasa revista de limpieza, y sobre la marcha van entrando en las mesas. Entonces dice el maestro: *Toda la escuela, atención; frente, de rodillas*. Seguidamente recita con pausa la oración de la mañana, que repiten los niños del mismo modo. Hecho esto, se retira el ayudante general ó vigilante á su mesita, y los ayudantes de sección pasan lista, dando al maestro nota de los que han faltado. Estas operaciones ocupan próximamente un cuarto de hora. Ya terminadas, da el maestro un campanillazo y dice: *Toda la escuela, atención; comienzan las clases*. Los niños se dedican acto continuo á escribir, que es el ejercicio que corresponde, y de cuyo orden deben estar enterados, durante el cual el maestro y ayudante recorren sucesivamente las mesas y van haciendo advertencias y correcciones. Transcurrido el tiempo destinado á este ejercicio, da el maestro otro campanillazo, á cuya señal comienza la clase siguiente, que es la de lectura, según la distribución que hemos supuesto.

Todos los niños sacan sus libros. Apenas terminan esta operación preparatoria, cuando el maestro y ayudante dicen sucesivamente: *Señal sección, á dar lección*; y el otro: *Primera sección, á dar lección*. Los niños leen ante estos dos funcionarios, uno después de otro, hasta que se hayan consumido los doce minutos que pueden emplearse en este ejercicio. Acto continuo se llama las demás secciones, que trabajan como las dos de que hemos hablado, hasta agotar los treinta y cinco minutos que pueden emplearse en toda la clase. Es de advertir que cada sección, así que termine su tarea con el maestro ó ayudan-

te, va preparándose para la enseñanza de la clase inmediata, que en nuestra hipótesis es la aritmética. Así, cuando el maestro y ayudante terminan su tarea con las tres secciones de una clase, todas las secciones de la clase inmediata se hallan ya trabajando en ellas. Como suponemos que es esta la de aritmética, se reproducen en esta clase los mismos actos, que se repiten en la siguiente de gramática. Terminada ésta, da el maestro un campanillazo y dice: *Toda la escuela, de rodillas*; y recita con los niños otra oración corta. Hecho lo cual, salen de la escuela en buen orden: se han consumido las tres horas de reglamento. Por la tarde, y en los demás días de la semana, se ejecuta lo mismo, exceptuando el sábado, en que los ejercicios religiosos exigen alguna pequeña variación accidental, que naturalmente se comprende.

Si la escuela fuera de niñas, no por eso varía la marcha indicada, lo único que habría que hacer era añadir la *clase de labores*. Como esto no podría hacerse sin suprimir alguna ó algunas de las cuatro que por la mañana y tarde hemos indicado, las clases suprimidas alternarían en los diversos días de la semana. He aquí las subdivisiones que podrían hacerse en la clase de labores:

- 1.^a sección. Hacer dobladillo, punto por encima y sobrecargar.
- 2.^a id. Sacar hilos, respuntar, fruncir y plegar.
- 3.^a id. Hacer ojales, coser y pegar botones.
- 4.^a id. Hacer el punto cruzado y zurcir.
- 5.^a id. Pegar, guarnecer y el dechado.
- 6.^a id. Labores de adorno.

Volvemos á repetir ahora lo que dijimos antes: esta clasificación de la enseñanza no lleva consigo la misma clasificación de las niñas, aunque en toda escuela bien dirigida ha de procurarse que á los pocos meses de existencia, la clasificación de los niños coincida con la de la enseñanza.

Para apreciar las variaciones que exige en la marcha de ésta el grado á que pertenezca la escuela, debemos advertir no deben confundirse las escuelas ampliadas con las superiores. Las escuelas ampliadas suponen sólo que la enseñanza se ha extendido á uno ó á más ramos del grado superior; las escuelas de este grado, no solamente abrazan todos los ramos que comprenden, sino que los niños concurrentes están ya impuestos en los de la enseñanza elemental. Lo que únicamente puede consentirse es el desarrollo ó perfeccionamiento de éstos. Por manera que, según nuestro modo de ver, no constituye una escuela superior el que comprenda todos los ramos pertenecientes á este grado, sino el que los niños se hallen ya más ó menos enterados de las materias que forman el grado elemental.

Una vez hecha esta distinción, diremos que en las escuelas en que se amplía la enseñanza á uno ó más ramos del grado superior, no ha de variar la marcha del sistema: habrá sólo más clases generales, y como no deben exceder de cuatro las que se ejerciten por la mañana y tarde, toda variación consistirá

en la distribución de los días de la semana, para dar cabida á las nuevas clases.

Si las escuelas son verdaderamente superiores, los niños que á ellas pertenecen habrán ya recorrido todas las secciones de las clases elementales; y como sólo se trata de perfeccionar ó desarrollar estas clases, no se necesita hacer en ellas tantas subdivisiones, ni emplear en ellas el mismo tiempo que en las escuelas elementales; en éstas, las clases que las componen son enseñanzas principales, y en las superiores pasan á ser secundarias. Las clases de la enseñanza superior, como nuevas para los niños, han de ocupar en las escuelas de este grado un lugar preferente. Pero la edad de los niños, su preparación y desarrollo intelectual consiguiente, permiten el que las materias se agrupen más, y que pueda emplearse más tiempo en un mismo ejercicio. Así, éstos serán de mayor duración, y ordinariamente basta subdividir los niños en cuatro grupos ó secciones, que vendrán á constituir las de la misma enseñanza. Por lo demás, la marcha de ésta sigue en cierta manera la misma índole, ejercitándose las secciones sucesiva y simultáneamente con el maestro y ayudante.

§ V.

Explicación de la marcha de la enseñanza, conforme al sistema mutuo.

En el sistema mutuo, como en el simultáneo, hay tantas clases generales como enseñanzas se dan en la escuela. Cada clase general se subdivide en ocho secciones, exceptuando la de aritmética, que se subdivide en diez. Todos los niños de la escuela pertenecen á todas y á cada una de las clases. Respecto á las secciones, no siempre habrá niños para todas las secciones; pero siempre debe haber aquel número, aunque una misma sección se subdivide en dos ó tres grupos; y si la escuela es muy numerosa, siempre habrá necesidad de hacer esta subdivisión.

El sistema mutuo exige además del maestro tres especies de funcionarios: son estos los *inspectores*, los *instructores* y los *ayudantes*.

Todos estos funcionarios han de elegirse de entre los niños más prudentes, de mayor inteligencia y más adelantados; pues están encargados de transmitir la enseñanza bajo la dirección del maestro. Éste trasmite sólo la enseñanza directamente á estas tres especies de funcionarios, que forman una clase aparte, llamada de los inspectores é instructores, que los franceses reúnen con la denominación de *monitores*. Esta clase debe ser instruida á distintas horas de las que se emplean en la escuela.

Hay dos clases de *inspectores*, los de *orden* y los de *clase*. Los primeros están destinados á mantener el orden. Los segundos á dirigir los ejercicios de cada clase.

Los *inspectores generales de orden* han de ser por lo menos

seis, aunque nosotros no hallamos ningún inconveniente en que este número se aumente hasta doce, para poder turnar según convenga. El maestro debe poner gran cuidado en la elección de estos funcionarios, cuyos principales deberes son: 1.º Hallarse diariamente en la escuela un cuarto de hora antes que los niños se reúnan, y cuidar de que esté todo dispuesto para comenzar los ejercicios. 2.º Nombrar de entre los niños mayores un portero. 3.º Pasar lista á los inspectores de clase y reemplazar á los ausentes. 4.º Dar la señal para la entrada en la escuela, pasar revista de limpieza y dirigir la oración á la entrada y salida de la misma. 5.º Proveer de pizarrines, plumas y demás necesario en cada clase á los inspectores de cada una. 6.º Dar las órdenes para variar convenientemente los ejercicios. 7.º Cuidar de que los inspectores de clase coloquen los utensilios de enseñanza destinados á cada una en el lugar correspondiente. 8.º Distribuir los vales á los que los hayan merecido, y recoger los de aquellos que deban ser castigados, dando cuenta al maestro cuando éstos merezcan alguna pena mayor, según la lista que debe llevar de los que durante las horas de enseñanza hayan cometido alguna falta.

Debe haber tantos inspectores de clase como enseñanzas se den en la escuela, pudiendo uno mismo ser inspector de dos clases, con tal que no se den ambas en el mismo día. No obstante, siempre que la escuela sea muy numerosa, no hay ningún inconveniente en que haya siempre un número crecido de inspectores generales, de orden y de clase. Los deberes de estos últimos funcionarios son: 1.º Obedecer al inspector general de orden. 2.º Hallarse en la escuela un cuarto de hora antes que los demás niños entren en ella, y arreglar las lecciones y demás necesario para poder dar principio á los ejercicios de su clase. 3.º Proveer á los instructores de los libros ú objetos necesarios para la enseñanza de la clase en su respectiva sección: 4.º Recorrer todos los semicírculos ó mesas, procurando que se conserve el orden, y oyendo las observaciones ó informes de los instructores y las reclamaciones y súplicas de los discípulos. 5.º Anotar en su pizarra los nombres de los discípulos ó de los instructores que hayan cometido alguna falta. 6.º Dar la señal, luego que se haya concluido el ejercicio de su clase, para que los niños se preparen al ejercicio siguiente. 7.º Cuidar de que todos los objetos que pertenezcan á su clase estén siempre prontos en el lugar correspondiente á cada sección, y hacer la correspondiente entrega al inspector general de orden.

Los instructores están especialmente destinados á ejercer las funciones de maestro en cada sección, dando á los niños de que se componen la instrucción correspondiente á su clase. El número de los instructores es limitado, y debe haber por lo menos tantos como secciones en cada clase y un número igual de suplentes. Los deberes de los instructores son: 1.º Obedecer al inspector general de orden y al inspector general de clase. 2.º Hacer observar el orden en su respectiva sección, anotando el nombre del niño ó niños revoltosos para dar cuenta al ins-

pector de la clase. 3.º Dar la instrucción correspondiente á la sección que está á su cuidado.

Los ayudantes son aquellos niños que los instructores eligen diariamente de entre los individuos de la misma sección al comenzar los ejercicios de la clase. El único deber del ayudante es auxiliar al instructor en sus tareas.

El modo de comunicar y hacer ejecutar las órdenes es el silbato, la campanilla y la voz. El silbato está únicamente reservado al maestro, la campanilla al inspector de orden y la voz á los de clase, si bien el maestro ó inspector de orden emplean á veces este último medio para comunicar sus órdenes.

En el sistema mutuo es también una tarea importantísima la distribución del tiempo y del trabajo. Pondremos aquí como ejemplo la siguiente:

		MAÑANA.		TARDE.	
Horas.	Minutos.			Horas.	Minutos.
8	45	Entrada del maestro y de los inspectores generales. — Inspección de la escuela.	1	45	Entrada del maestro, etc.
8	50	Entrada de los inspectores de clase que estén de servicio, y lista de los mismos.	1	50	Entrada de los inspectores de clase, etc.
9		Entrada de los niños y rezo.	2		Entrada general y rezo.
9	15	Preparación para la clase de lectura — Lista.	2	15	Preparación para la clase de lectura. — Lista.
9	20	Comienza la clase de lectura.	2	20	Comienza la clase de lectura.
9	49	Termina la clase de lectura y comienza el ejercicio preparatorio para la de aritmética.	2	49	Termina la clase de lectura y comienza el ejercicio preparatorio para la de aritmética.
9	54	Comienza la clase de aritmética.	3	28	Da principio la clase de aritmética.
10	28	Termina la clase de aritmética, y comienza el ejercicio preparatorio para la clase de gramática.	3	33	Termina la clase de aritmética, y comienza el ejercicio preparatorio para la clase de religión y moral.
10	33	Comienza la clase de gramática.	4	7	Comienza la clase de religión y moral.
11		Termina la clase de gramática y da principio el ejercicio preparatorio para la clase de escritura.	4	7	Termina la clase de religión, y comienza el ejercicio preparatorio para la escritura general en pizarra.
11	12	Clase de escritura.	4	11	Termina la clase de escritura general en pizarra, y comienza la lista de castigados, etc.
11	46	Termina la clase de escritura, y comienza la lista de castigados, repartimiento de premios, rezo ó canto.	5		Salida.
12		Salida.			

De esta distribución se deduce que los niños tienen en cada clase treinta y cuatro minutos consecutivos de lección. Pero ningún inconveniente hay en que sólo tengan treinta minutos, dejando los doce excedentes para aumentar á cuarenta y seis minutos la clase de escritura, que es la que exige un ejercicio más prolongado.

Así el maestro como los inspectores generales de orden que están de servicio, han de estar en la escuela por lo menos un cuarto de hora antes que deban comenzar los ejercicios. Dan éstos principio por la inspección de la escuela, esto es, por ins-

peccionar los diversos útiles que se han de emplear en la enseñanza; hecho lo cual entran los inspectores de clase que les corresponda el servicio en aquel día. El inspector de orden pasa lista á los mismos. Terminada ésta y llegada la hora de entrar en la escuela, el mismo inspector de orden da la señal por medio de un campanillazo. Los niños van entrando formados en fila general, y presentándose al inspector, que pasa sobre la marcha revista de limpieza. A los que traigan las manos ó cara sucias, ó los vestidos desaseados, se les hace salir al frente á ir á lavarse y limpiarse al lugar destinado al efecto; además se les anota en la casilla de castigados por falta de aseo. Hecho esto, el inspector da la voz de *Marchen*. Los niños van entrando entre los bancos y las mesas. Colocados ya en esta disposición, dice el inspector: *Frente, de rodillas* (todos los niños lo verifican). Entonces el mismo inspector, colocado sobre un pequeño banco para que le vean todos, y vuelto hacia los niños, hace con la mano derecha la señal de la cruz, que todos los niños repiten con él. Seguidamente dice con los mismos niños la oración corta de la mañana, con lo cual se termina lo que se llama rezo, y añade: *Instructores de lectura, á sus respectivos semicírculos* (estos funcionarios van á colocarse en ellos).—Hecho esto, un campanillazo del mismo inspector da la señal para que todos los demás niños vayan á colocarse en los semicírculos que les corresponda en esta clase, y otro campanillazo indica debe pasarse lista de presencia en estos semicírculos por los instructores, que al terminar esta operación se colocan al frente del semicírculo para indicar han llenado su cometido. Observado esto por el inspector de orden, dice: *Instructores, á la plataforma* (los instructores vienen por su orden, y dan cuenta de las faltas, que son anotadas en la pizarra del inspector). En este momento toma el mando el inspector de la clase de lectura; reparte los libros á los instructores, y luego que éstos los han entregado á los niños, dice: *Clase de lectura, comiencen*. Principia en el momento el ejercicio, durante el cual, el inspector de clase recorre los semicírculos, hace advertencias, y llena los deberes de un maestro director. Invertido el tiempo prefijado para este ejercicio, el inspector de orden lo indica por medio de un campanillazo. Entonces da el de clase la voz de *Alto*, y coloca los niños en fila general. Hecho esto, da el inspector de orden un campanillazo, y dice: *Clase de aritmética*. El inspector de esta clase toma en este momento el mando, y añade: *Instructores de aritmética, un paso al frente*; y luego de ejecutado: *A formar en secciones de aritmética, marchen*. Luego de formados continúa: *A sus respectivas secciones, marchen*. Los niños marchan al paso á colocarse en las mesas. Para que la colocación de los niños en estas se haga con orden, se toman las precauciones siguientes: al llegar cada niño á su sitio respectivo, se detiene en la misma dirección que lleva; apoya una de sus manos en el clavo de la pizarra que le corresponde, y la otra mano sobre el borde superior de la mesa inmediata, quedando así de perfil á la plataforma ó mesa del maestro. Entonces el inspector de mando dice:

Atención, adentro (el niño se suspende en el aire, y se coloca inmediatamente en la mesa). Para salir de ella, se les dice: *Atención, vuelta* (los niños se apoyan como para entrar en la mesa). *Fuera* (saltan todos á un tiempo y dejan los asientos, quedando en pie detrás del banco). *Frente* (á esta voz se vuelven al inspector).

La enseñanza de aritmética puede hacerse en las mismas mesas con las pizarras, ó en los semicírculos ante los encerados. Si la escuela posee estos dos medios, puede alternarse en ellos. Tampoco hay inconveniente en que con las mismas pizarras concurren á los semicírculos. De todos modos, cuando haya de ejecutarse la operación en pizarras, el inspector de la clase de aritmética, luego que los niños lleguen á las mesas, dirá: *Frente, tomen pizarras* (las toman del clavo y colocan en el brazo). Cuando vaya á operarse á los encerados, no hay necesidad de ir á las mesas: así, una vez formados en secciones de aritmética, sobre la fila general, el inspector se ciñe á mandar lo siguiente: *A sus respectivos semicírculos, marchen*.

Las demás clases siguen el mismo orden que las de lectura y aritmética.

Una vez terminada la serie de ejercicios de mañana y tarde, el inspector de orden, con arreglo á sus notas y á las de los inspectores de clase, reparte y recoge los premios, y pasa lista de castigados. Seguidamente dice: *Toda la escuela, atención* (hace la señal de salir de las mesas); y añade: *Fuera, frente, de rodillas*. Hecho lo cual, recita con los niños la oración de salida. Luego de terminada, dice: *En pie, vuelta, en fila general, marchen*. Los niños comienzan entonces á salir de las mesas, y siguen marchando en fila general hasta que el inspector da las voces de *Alto, frente*. Después de un breve rato, añade: *Castigados, un paso atrás* (lo ejecutan): *Toda la escuela, atención, vuelta, marchen*. Los niños salen en seguida de la escuela sin descomponer la formación. El inspector puede suprimir muchas de estas voces haciendo en su lugar señales convenidas con un puntero ó bastón.

El maestro puede, cuando quiere, detener toda la marcha de la escuela. Al efecto se vale del silbato, á cuya señal todo se paraliza. Entonces da las ordenes que tiene por oportunas; hace evoluciones ó dispone se varíe de ejercicio, según el motivo que le obligue ó le impulse á detener el curso ordinario de la escuela. Suele hacerse esto principalmente cuando se quiere dar á alguna autoridad una idea abreviada del régimen de la misma.

En las escuelas de niñas se hace exactamente cuanto acabamos de manifestar. La diferencia consiste tan sólo en el aumento de la clase de labores. Hay, pues, que suprimir una ó dos de las otras para darle cabida. Las suprimidas alternarán por mañana y tarde en los diversos días de la semana.

La clase general de labores ó costura se divide en las diez secciones siguientes:

- 1.^a sección. Hacer dobladillo.
- 2.^a id. Hacer punto por encima y sobrecargar.

- 3.^a sección. Sacar hilos y respuntar.
- 4.^a id. Fruncir y pegar.
- 5.^a id. Hacer ojales.
- 6.^a id. Coser y pegar botones.
- 7.^a id. Hacer el punto cruzado.
- 8.^a id. Zurcir.
- 9.^a id. Plegar y guarnecer.
10. id. Dechado.

Para instructoras se escogen las más adelantadas de las últimas secciones. Cada una de éstas debe tener dos, que alternan por mañana y tarde en la tarea de instruir las niñas de su sección.

Hay dos inspectoras de labores, que alternan en la dirección de esta clase por mañana y tarde.

A cada niña se da un delantal con pechera; la inspectora de clase los distribuye á las instructoras, y éstas á las niñas de sus respectivas secciones. Se hace esta distribución antes que principien á trabajar, y se recogen después que la maestra ha terminado la revista.

Cada delantal está marcado con el número de la niña y el de la sección á que pertenece. Así, si tiene el número 3, quiere decir que pertenece á la segunda niña de la tercera sección.

Para cada tres niñas se destina un par de tijeras, las que están sujetas á la mesa por medio de un cordel bastante largo para que se puedan servir cómodamente.

Se da á cada niña un dedal, una aguja, hilo y material para trabajar: este ejercicio se ejecuta en las mesas. Al efecto entran en ellas como los niños, después de formadas en fila general y á las órdenes de la inspectora de orden. Verificada esta evolución, toma el mando la inspectora de clase, que llama á la plataforma las instructoras y les reparte los utensilios que dejamos mencionados para que los distribuyan entre las niñas. Colocadas ya las instructoras en sus puestos, dice la inspectora: *Muestren labores* (las niñas lo ejecutan). Luego añade: *Bajen labores; instructoras, principiar*; é incontinenti se principia el trabajo.

Cuando una niña ha concluido su labor, levanta la mano izquierda, y la instructora acude al instante á suministrarle más. Lo mismo hacen las inspectoras de sección para con la instructora.

Si llega á faltar hilo á alguna niña, levanta la mano derecha, y su instructora le da otra hebra, para lo cual debe tener siempre consigo una madeja de hilo envuelta en un papel y guardada en el delantal.

Un campanillazo de la inspectora de orden da la señal para que cese la labor; entonces la de la clase manda presentar los trabajos, lo que ejecutan las niñas, levantándolos con las dos manos. Seguidamente pasa la maestra por delante de todas las mesas, acompañada de la inspectora de clase, á fin de examinar las labores de las niñas y premiar y reprender á las que lo merezcan. Hecho esto, se recogen las labores por las instructo-

ras, y acto continuo los delantales, que doblan cuidadosamente las niñas, después de colocar en sus bolsillos los utensilios empleados en la costura. Las instructoras conducen todo esto á la inspectora de clase, la cual lo guarda en los armarios que al efecto debe haber en la plataforma.

Para que se forme idea de la manera con que se procede en la clase *general de costura*, expondremos aquí el método que comúnmente se sigue en las escuelas mutuas de niñas.

PRIMERA SECCIÓN.—*Hacer el dobladillo*.—En esta sección se enseña á las niñas á hacer los dobleces con papel, que guarda la forma que se le quiere dar mejor que la tela.

Cuando la inspectora reparte la labor, da á las instructoras de esta primera sección unos pedazos de papel de cuatro pulgadas de largo y dos de ancho, y ésta las reparte á las niñas de su sección, dando un pedazo á cada una. A la voz de mando de *Principiar á trabajar*, las niñas doblan las orillas del papel, haciendo el dobladillo como si fuera de tela.

Las instructoras se ocupan constantemente en la inspección del trabajo de las niñas, instruyéndolas y cuidando de que siempre estén ocupadas.

Cuando alguna niña haya concluido de doblar los cuatro bordes de papel, hace su señal levantando la mano izquierda, para que su instructora acuda á examinar y corregir su trabajo, y darle otro pedazo de papel.

A la hora señalada para la revista de la maestra, pasa ésta á inspeccionar y corregir por sí misma la labor de cada niña, cuidando siempre de premiar con un billete de mérito á las que se han esmerado en hacerlo bien, confiscando un billete á las desaplicadas, ó bien detenerlas encerradas durante las horas de recreo.

Llegando una niña á hacer el dobladillo en el papel con finura y curiosidad, se le enseña á doblar y coser el dobladillo en un pedazo de lienzo ó cotonia. Se da á cada niña un dedal, aguja y una hebra de hilo con un pedazo de tela cualquiera del mismo tamaño que el papel.

Cada instructora tiene igual número de dedales y agujas como niñas tiene á su cargo, cuyos objetos guarda en un saquito, que tiene siempre metido en el bolsillo de su delantal, siendo ella sola responsable de todo á la inspectora.

Estando las niñas ya sentadas en sus puestos, y que cada una tiene su dedal, aguja é hilo, pasa la instructora á repartirles la labor. A la voz de mando *á trabajar*, empiezan á doblar y coser los bordes de la tela que se les ha dado. Si les llega á faltar hilo, levantan la mano derecha, ó si es la labor la que han concluido, levantan la mano izquierda, para que la instructora venga á corregirlas y suministrarles más tela.

La tela que se usa en ésta y las demás clases debe ser blanca y el hilo de otro color, para que vean y puedan examinarse las puntadas con más facilidad.

SEGUNDA SECCIÓN.—*Hacer punto por encima y sobrecargar*.—

También se divide esta sección en dos ejercicios. En ella se enseña á doblar y colocar la labor para luego coserla y sobrecargarla.

En el primer ejercicio se da á cada niña dos pedazos de papel; hacen el dobladillo á cada pedazo, y luego los unen con alfileres. Para el segundo ejercicio se reparte á cada niña dos ó tres pedacitos de tela, para que los unan, cosan y sobrecarguen, haciendo después el dobladillo todo alrededor.

Cuando las niñas llegan á coser con finura y limpieza, se les debe dar á coser cosas que les puedan ser de utilidad.

TERCERA SECCIÓN.—*Sacar hilos y respuntar.*—A cada niña se le da unos cuantos pedazos de tela, enseñándole á sacar hilos para después hacer los respuntos. Se les enseña las diferentes especies de respuntos que hay, é igualmente á arreglar y ajustar la labor.

CUARTA SECCIÓN.—*Fruncir y pegar.*—Se puede dar á cada niña un puño de camisa (que ella misma puede haber hecho cuando estuvo en la tercera sección) con un pedazo de tela, cuyo ancho sea tres veces el largo del puño, y cuyo largo sea de tres pulgadas. Cuando aprenden á fruncir, se les debe hacer doblar la orilla de la tela como si fueran á hacer un dobladillo, y después lo sueltan, esto es, para que quede una línea de marca, sirviéndoles de guía para que la costura no vaya torcida. También deben dividir la tela que van á pegar en cuatro partes iguales, como igualmente aquella parte del puño á la que van á pegar, para que los pliegues salgan iguales.

Será muy útil que las niñas cuenten las puntadas que hacen mientras estén cosiendo, para que salga igual número de puntadas en cada una de las cuatro partes en que se ha dividido la tela y el puño.

QUINTA SECCIÓN.—*El ojalar.*—Se da á las niñas un pedazo de tela para hacer un dobladillo todo alrededor. Hecho esto, se les enseña á cortar los ojales de un tamaño regular, los que cosen después.

Para facilitar la inspección de la maestra se debe cuidar de que los ojales vayan cosidos con hilo de otro color que la tela. Como para hacer los ojales se suele deshacer el tejido, los deben hilvanar antes.

SEXTA SECCIÓN.—*Coser y pegar botones.*—Se enseña á las niñas á pegar los botones sobre unos retazos de tela; después se les debe enseñar á hacer los botones, dándoles al efecto unos cuantos anillos de alambre, cubriendo éstos con pedazos redondos de muselina ú otra tela cualquiera, cosiéndolos después por la parte interior y todo alrededor del alambre.

SÉPTIMA SECCIÓN.—*Hacer punto cerrado.*—Se hace primeramente en un lienzo ú otra tela semejante, antes de pasar á hacerlo en franela; pues este punto se hace generalmente en franela para que las costuras no abulten mucho.

OCTAVA SECCIÓN.—*Zurcir.*—Se enseña á zurcir sobre retazos de cotón, se corta á propósito un agujero cuadrado, y éste se cubre con hilos de varios colores, es decir, que las tramas

que se cruzan sean de diferentes colores, para que se pueda distinguir mejor el trabajo.

NOVENA SECCIÓN.—*Plegar y guarnecer.*—Antes que las niñas empiecen á plegar se les debe dar un pedazo de cartón ó naipe, del ancho que debe haber entre el borde del vestido ó gorra hasta el de la guarnición, á fin de que las plegaduras salgan iguales. Los angulos del cartón deben ser rectos para precaver toda equivocación. Después de hecho el primer doblar se vuelve á hacer otro como para el dobladillo, el cual se suelta después: esto sólo sirve para marcar la línea que se ha de seguir, como queda ya explicado en la cuarta clase para fruncir.

DÉCIMA SECCIÓN.—*El dechado.*—La muestra debe contener todo el abecedario en letra minúscula y mayúscula con los números hasta 10.

Respecto á las escuelas superiores diremos únicamente que no conviene seguir el sistema mutuo, y que probablemente nunca se verá el maestro en la necesidad de adoptarle en ellas, pues la concurrencia no puede ser tan numerosa como en las escuelas elementales.

§ VI.

Explicación de la marcha de la enseñanza conforme al sistema mixto.

El sistema mixto tiene por objeto reunir las ventajas y evitar los inconvenientes de los dos anteriores. Toma, pues, del mutuo el orden y clasificación; del simultáneo, la intervención directa del maestro en la enseñanza. Para conseguir ambos objetos adopta este sistema algunas medidas, de que se prescinde en los otros dos ya mencionados. Desde luego el sistema mixto clasifica la enseñanza y los niños como el mutuo, y como el mutuo hace la distribución del tiempo y del trabajo. Respecto á los funcionarios necesita este sistema los mismos del mutuo y simultáneo, esto es, un ayudante de la clase de maestros, inspectores de orden y de clase, vigilantes é instructores de sección.

Las obligaciones de estos funcionarios son las mismas que hemos manifestado en los respectivos sistemas. Hay, sin embargo, algunas variaciones que la marcha en la enseñanza nos dará á conocer.

Los niños entran en la escuela, dicen la oración de entrada y pasan lista lo mismo que en las escuelas mutuas. Al comenzar la enseñanza, el maestro está colocado en su mesa, el ayudante frente á la suya, el inspector de orden en una mesita á uno de los dos lados de la plataforma, el de clase al otro lado, y el vigilante próximo al ayudante y enfrente. Un silbato del maestro llama la atención general. Entonces el inspector de orden da un campanillazo, y coloca en la columna que debe haber en la plataforma una tablilla elíptica que dice: *Lectura.* A esta señal los instructores comienzan este ejercicio en los semicírcu-

los; pero incontinenti el inspector de clase da otro campanillazo y eleva sobre su columna una tablilla que dice: *VIII sección*. El instructor de ésta conduce entonces los niños de la misma á la plataforma. Mientras que esto se verifica, el vigilante da otro campanillazo y eleva la tablilla que dice: *I sección*. El instructor de ésta conduce los niños ante el ayudante. Ambos funcionarios, esto es, el maestro y el ayudante, se entregan durante un cuarto de hora á la enseñanza de las secciones que tienen ante sí. Transcurrido este tiempo, el inspector de clase y el vigilante suenan la campanilla sucesivamente, á cuya señal cesan dichas secciones en su tarea y van á continuar la misma á los semicírculos. Mientras que esto se ejecuta, dan uno tras otro, el inspector de clase y el ayudante, otro campanillazo, cambiando al propio tiempo las tablillas; esto es, el inspector presenta la que dice *VII sección* y el vigilante la que dice *II sección*. Los instructores de ambas conducen entonces los niños ante el maestro y ayudante, los cuales instruyen á los niños de la misma en la lectura por espacio de otro cuarto de hora. Ahora bien: si la clase general de lectura es sólo de media hora, habrán terminado sus ejercicios en este momento, quedando sin dar lección con el maestro y ayudante cuatro secciones; pero éstas pueden ejercitarse con los mismos por la tarde. Terminada la clase general de lectura, toma el mando el inspector de orden á fin de ordenar el ejercicio preparatorio para la clase siguiente, conforme dejamos descrito para el sistema mutuo, hecho lo cual alza la tablilla *Aritmética*, precediendo á esta evolución un campanillazo como signo de atención. Seguidamente se llaman las secciones de aritmética ante el maestro y ayudante, según dijimos con las de lectura, y todas las demás clases siguen esta misma marcha hasta terminar la escuela, cuyo acto se verifica según dejamos indicado en el sistema mutuo. Por la tarde se ejecuta lo mismo, teniendo presente deben venir ante el maestro y ayudante las secciones que no lo hubiesen hecho por la mañana. Si las clases de la tarde no fueran las mismas que las de la mañana, las secciones que sólo se hubiesen ejercitado entre sí vendrán al día siguiente ante el maestro ó ayudante, combinándose todo de manera que, ó bien por la tarde, ó en los días sucesivos, todas las secciones de una clase vengán á dar lección con el maestro y ayudante. También deben alternar con éstos, es decir, que los que den un día con el ayudante, darán al siguiente, ó cuando les toque, con el maestro y viceversa.

Por este sistema pueden ampliarse las enseñanzas según convenga: todo consiste en hacer una nueva distribución del tiempo y del trabajo.

En las escuelas superiores, el mecanismo del sistema mixto es todavía más sencillo. En efecto: figurémonos una escuela para 80 niños, cuyo local esté dispuesto según indica el núm. 28, figura 8, lámina II. Las cuatro mesas que allí se hallan habrían de estar ocupadas, la una por el maestro, la otra por el ayudante de la clase de maestro, y las dos restantes por dos ayudantes, que se elegirían de entre los niños más adelantados. Frente

á estos cuatro funcionarios habría próximamente 20 niños. Ahora bien: á una señal del profesor empezarian las explicaciones. Como en casi todas las materias de instrucción superior pueden hacerse ejercicios en los semicírculos, la mitad de los niños de las secciones trabajarían en aquéllos al cuidado de instructores. Las clases deben durar media hora; de manera que los niños de cada sección trabajen quince minutos con el maestro y ayudantes, y otros quince en los semicírculos con los instructores. Las secciones que estén á cargo de los dos niños ayudantes han de turnar con la del ayudante maestro. Sólo la que éste toma por su cuenta, que es la superior, y de la cual salen los dos ayudantes niños, está constantemente á su cuidado. Las clases se suceden de media en media hora, á una señal del inspector de orden, que está principalmente encargado de mantener el orden y el silencio, y de indicar la variación de ejercicios. Los trabajos en las mesas y en los semicírculos se varían de quince en quince minutos, á una señal del inspector de clase.

De lo que acabamos de decir, se deduce que una escuela superior regida por el sistema mixto necesita los funcionarios siguientes:

- El maestro.
- El ayudante.
- Dos ayudantes niños.
- El inspector de orden y
- El de clase.
- Los instructores.

Habrán los ayudantes necesarios para turnar á juicio del maestro. Han de elegirse de la sección que se encuentre á su cargo.

Son necesarios por lo menos dos inspectores de orden para turnar. Conviene se elijan de la misma sección; pero no hay inconveniente en que pertenezcan á la sección inmediata.

Debe haber tantos inspectores de clase como ramos de enseñanza en la escuela. Deben elegirse de los más aventajados de cada clase.

Finalmente, los instructores pueden elegirse de entre los niños de la sección inmediata superior.

En las escuelas de niñas, así elementales como superiores, se procede del mismo modo con sólo añadir las labores.

aquí resulta la necesidad evidente de emplear *por lo menos en las escuelas numerosas*, por supuesto en las precauciones convenientes, un sistema regular de premios y castigos.

Además, ¿no tienen el maestro y los discípulos los defectos de la naturaleza humana, para disminuir por una parte su imperio y elevar por otra una multitud de obstáculos inesperados? Sería una temeridad abandonar por principio todos los apoyos de la debilidad, todos los remedios enérgicos contra el mal cuya eficacia acredita la experiencia. Sepamos emplearlos cuando haya necesidad, aunque sólo sea para tener tiempo de aprender á pasarnos sin ellos. Guardémonos de aquellas teorías ignorantes del corazón humano, que proscriben para dirigir á los niños los castigos y recompensas, cuando Dios los ha juzgado necesarios para dirigir á los hombres: las leyes de la escuela, como las de la sociedad, tienen necesidad de una sanción para ser respetadas. Pero es muy esencial comprender bien cuál es el objeto de esta sanción, y cuál debe ser su espíritu; es menester evitar un error deplorable y demasiado común, que consiste en fijarse en los medios sin considerar el fin.

§ IV.

De los premios y castigos en general.

Considerado un buen sistema de premios y castigos como un elemento indispensable, si bien secundario, para establecer y conservar la disciplina, es de una suma importancia para el maestro conocer los principios en que ha de basarse aquél. Desgraciadamente no se ha fijado hasta ahora la atención en un asunto que tanto puede contribuir, no sólo á sostener la subordinación en la escuela, sino á formar el carácter moral. El principio dominante de todo sistema de premios y castigos debe ser el inculcar á los niños la idea eminentemente justa y buena de que en último resultado la felicidad se sigue al bien, y la desgracia al mal. Sin embargo, aunque los premios deben producir una agradable impresión en los niños, ha de procurarse para que se asocien las ideas de felicidad con las de acciones buenas. El niño no debe ver jamás en el premio la honradez, de la aplicación y del buen carácter, sino la especie de gratificación con que Dios le recuerda su sistema que atañe á sus deberes. Es necesario que el niño enseñanza independiente y que está obligado á cumplirlos. «El hombre se acostumbra á obrar bien sino con el objeto de conseguir las alabanzas de los hombres, dice Rendu, es un mercenario; el que se atiene á las faltas más pequeñas, es víctima del defecto de la superioridad, es culpable á los ojos de Dios, del orgullo, sólo debe considerarse como un instrumento de buena acción: su objeto es cons...

(1) José Lancáster.

var en el alma la memoria de la aprobación que un superior ha concedido á una buena conducta.»

A este primer principio, que debe dominar en la aplicación de las recompensas, debe asociarse el de la justicia en su distribución. «Si dais premios, dice Hall, concededlos tan sólo al que tiene verdaderamente algún mérito como niño, y no á la capacidad física ó intelectual solas. Al que es de corta capacidad no debe castigarse por este defecto de la naturaleza, ni las buenas disposiciones que Dios ha dado á un niño merecen los elogios del maestro.» Por eso conviene haya premios de distinta naturaleza para poder distribuirse entre muchos niños, de manera que apenas pueda quedar alguno sin obtenerlos. Como las ideas que se han de asociar á estos premios no son las de un vil salario, sino las de un recuerdo agradable en el cumplimiento de un deber, capaces al propio tiempo de sostener una justa emulación, sin que degeneren en envidia ó celos, no hay temor de que se cometan injusticias en su distribución.

Según ya dijimos, si los premios han de recordar la felicidad que acompaña al bien, los castigos han de asociarse en los niños las ideas de pena y mal. Por eso no deben emplearse los castigos sino para desviar de hacer el mal, y no por obligar á hacer el bien. Cuando un niño ha delinquido maltratando á otro, castíguesele por la falta cometida; el recuerdo del disgusto que le causa el castigo le hará conocer el que ha causado, y esta asociación de ideas no puede menos de ser provechosa. Pero cuando el castigo se impone para corregir la pereza, para obligar al estudio ó para inducir á la ejecución de una buena acción, la asociación de ideas que de aquí resulta, lejos de producir un bien, origina un mal. El hombre ama instintivamente lo que causa placer, y odia lo que le proporciona un disgusto, un malestar. Por eso el castigo que se impone por la pereza no engendra jamás amor al trabajo, y el que se impone para obligar al estudio ó para excitar á la compasión ó á la caridad, no producen jamás el efecto apetecido. El uso del castigo para obligar al estudio y al trabajo sólo puede emplearse como un remedio heroico, y más bien como pena de la desobediencia que como legítimo estímulo.

Mr. Rendu aconseja en la aplicación de los castigos la observancia de los principios siguientes:

«Es menester que todo castigo se imponga con seriedad. De lo contrario no puede tener más que malas consecuencias. Un castigo no puede producir ningún buen efecto, si no hace impresión en el culpable. Vale mucho más no castigar que imponer una pena ilusoria.»

«Procúrese que no influyan jamás en el castigo los arrebatos de mal humor. Nunca deben estar autorizados los niños para creer que su maestro, corrigiéndolos, cede á las mismas pasiones que les han hecho faltar á ellos mismos (1). Así, si se tiene...

ca per pod Felleberg.

aquí resulta la necesidad evidente de emplear *por lo menos en las escuelas numerosas*, por supuesto en las precauciones convenientes, un sistema regular de premios y castigos.

Además, ¿no tienen el maestro y los discípulos los defectos de la naturaleza humana, para disminuir por una parte su imperio y elevar por otra una multitud de obstáculos inesperados? Sería una temeridad abandonar por principio todos los apoyos de la debilidad, todos los remedios enérgicos contra el mal cuya eficacia acredita la experiencia. Sepamos emplearlos cuando haya necesidad, aunque sólo sea para tener tiempo de aprender á pasarnos sin ellos. Guardémonos de aquellas teorías ignorantes del corazón humano, que proscriben para dirigir á los niños los castigos y recompensas, cuando Dios los ha juzgado necesarios para dirigir á los hombres: las leyes de la escuela, como las de la sociedad, tienen necesidad de una sanción para ser respetadas. Pero es muy esencial comprender bien cuál es el objeto de esta sanción, y cuál debe ser su espíritu; es menester evitar un error deplorable y demasiado común, que consiste en fijarse en los medios sin considerar el fin.

§ IV.

De los premios y castigos en general.

Considerado un buen sistema de premios y castigos como un elemento indispensable, si bien secundario, para establecer y conservar la disciplina, es de una suma importancia para el maestro conocer los principios en que ha de basarse aquél. Desgraciadamente no se ha fijado hasta ahora la atención en un asunto que tanto puede contribuir, no sólo á sostener la subordinación en la escuela, sino á formar el carácter moral. El principio dominante de todo sistema de premios y castigos debe ser el inculcar á los niños la idea eminentemente justa y buena de que en último resultado la felicidad se sigue al bien y la desgracia al mal. Sin embargo, aunque los premios deben producir una agradable impresión en los niños, ha de procurarse para que se asocien las ideas de felicidad con las de las acciones. El niño no debe ver jamás en el premio la honradez, de la aplicación y del buen carácter, sino la especie de gratificación con que Dios le recuerda su sistema que atañe á sus deberes. Es necesario que el niño enseñanza independiente y que está obligado á cumplirlos. «El hombre se acostumbra á obrar bien sino con el objeto de conseguir las alabanzas de los hombres, dice Rendu, es un mercenario; el que se atreve á las faltas más pequeñas, es víctima del defecto de su superioridad, es culpable á los ojos de Dios, del orgullo, sólo debe considerarse como un hombre de buena acción: su objeto es cons...

(1) José Lancáster.

var en el alma la memoria de la aprobación que un superior ha concedido á una buena conducta.»

A este primer principio, que debe dominar en la aplicación de las recompensas, debe asociarse el de la justicia en su distribución. «Si dais premios, dice Hall, concededlos tan sólo al que tiene verdaderamente algún mérito como niño, y no á la capacidad física ó intelectual solas. Al que es de corta capacidad no debe castigarse por este defecto de la naturaleza, ni las buenas disposiciones que Dios ha dado á un niño merecen los elogios del maestro.» Por eso conviene haya premios de distinta naturaleza para poder distribuirse entre muchos niños, de manera que apenas pueda quedar alguno sin obtenerlos. Como las ideas que se han de asociar á estos premios no son las de un vil salario, sino las de un recuerdo agradable en el cumplimiento de un deber, capaces al propio tiempo de sostener una justa emulación, sin que degeneren en envidia ó celos, no hay temor de que se cometan injusticias en su distribución.

Según ya dijimos, si los premios han de recordar la felicidad que acompaña al bien, los castigos han de asociarse en los niños las ideas de pena y mal. Por eso no deben emplearse los castigos sino para desviar de hacer el mal, y no por obligar á hacer el bien. Cuando un niño ha delinquido maltratando á otro, castíguesele por la falta cometida; el recuerdo del disgusto que le causa el castigo le hará conocer el que ha causado, y esta asociación de ideas no puede menos de ser provechosa. Pero cuando el castigo se impone para corregir la pereza, para obligar al estudio ó para inducir á la ejecución de una buena acción, la asociación de ideas que de aquí resulta, lejos de producir un bien, origina un mal. El hombre ama instintivamente lo que causa placer, y odia lo que le proporciona un disgusto, un malestar. Por eso el castigo que se impone por la pereza no engendra jamás amor al trabajo, y el que se impone para obligar al estudio ó para excitar á la compasión ó á la caridad, no producen jamás el efecto apetecido. El uso del castigo para obligar al estudio y al trabajo sólo puede emplearse como un remedio heroico, y más bien como pena de la desobediencia que como legítimo estímulo.

Mr. Rendu aconseja en la aplicación de los castigos la observancia de los principios siguientes:

«Es menester que todo castigo se imponga con seriedad. De lo contrario no puede tener más que malas consecuencias. Un castigo no puede producir ningún buen efecto, si no hace impresión en el culpable. Vale mucho más no castigar que imponer una pena ilusoria.»

«Procúrese que no influyan jamás en el castigo los arrebatos de mal humor. Nunca deben estar autorizados los niños para creer que su maestro, corrigiéndolos, cede á las mismas pasiones que les han hecho faltar á ellos mismos (1). Así, si se tiene...

ca per pod Felleberg.

que castigar una injuria que se le ha hecho personalmente, hágalo sin precipitación, con extrema sangre fría, con una moderación constante. De otro modo verán los niños en él un espíritu de venganza, y el sentimiento del maestro les hará comprender que en lugar de sufrir enteramente su acción, ellos tienen también acción y poder sobre él. Las faltas deben corregirse con piedad, no con cólera.

«El castigo debe ser proporcionado á la magnitud del mal que hay en la misma acción, y no á las malas consecuencias que puedan resultar de una acción, sin que sea culpable. Si no se persigue la mala intención, si no se castiga sino en proporción de la falta aparente, y tal vez involuntaria, que se ha cometido en la clase, hace el maestro una injusticia y se expone ciertamente á perder de hecho el afecto de sus discípulos. Es menester que su conciencia les repruebe todo lo que se les castiga.

»Escúchese esta corta anécdota, referida por el sabio Salzmann (1).»

«Se paseaba una niña en un jardín de su padre, lleno de violetas. ¡Oh, exclamó saltando de alegría, qué hermosas florecillas! Voy á llenar mi delantal, y haré un ramillete para mi mamá. Al instante se puso de rodillas, y cogió flores con actividad hasta que llenó su delantal: después fué á sentarse bajo de un árbol, y formó un soberbio ramillete. Ahora, dijo, voy á llevarlo á mi querida mamá, que se pondrá contenta y me abrazará. Para embellecer un poco su corta ofrenda, pasó al comedor; tomó allí un florero, puso en él su ramillete, y alegre fué á encontrar á su madre. Pero al subir la escalera se cayó, rompió el hermoso vaso y se dispersaron las flores por el suelo. Su madre, que estaba en la habitación inmediata, oyó el ruido y salió al momento. Al ver rotó el vaso, sin exigir la menor explicación, castigó severamente á su hija. La pobre niña no respondió sino con lágrimas; pero esta injusticia había herido dolorosamente su corazón, y desde entonces no llevó más ramilletes á su madre.»

»No deben castigarse sino las acciones que tienen alguna malicia. En cuanto á las faltas ligeras, propias de la edad, si se dejara al tiempo y al ejemplo el cuidado de corregirlas, se ahorraría á los niños muchos castigos mal aplicados, y de hecho perjudiciales, porque los castigos no pueden vencer la inconstancia de los niños; además que el cuidado que se tiene de reprimirlos á todas horas hace la corrección demasiado familiar, por consiguiente ineficaz en casos de mayor importancia (2).

»No se diga, pues, que la disciplina padecerá con este sistema: para las faltas de pura distracción, una advertencia hace tanto como un castigo, y tiene la ventaja de no gastar un poderoso medio de acción. La experiencia prueba que los niños castigados con más frecuencia, continúan siendo siempre los más irreflexivos.

(1) *Arte de educar bien á los niños.*

(2) Locke.

»Un niño olvida lo que le ha dicho el maestro, trastorna ó rompe alguna cosa; nada de esto tiene consecuencias ni merece castigo, á menos que no se note mala voluntad, y que no haya reincidido después de las oportunas advertencias.

»Los niños de carácter suave y tímido, rara vez cometen faltas, y en su caso, de poca consideración; el temor que naturalmente tienen á los castigos y el ejemplo de los que obran bien bastan para hacerles cumplir con su deber; por esto en general no es bueno castigarlos; basta una mirada para hacerles ver que no ha pasado inadvertida su falta.

»En cuanto á los que son distraídos é inconstantes, es menester castigarlos poco, porque tienen poca reflexión, y al momento de haber sido castigados vuelven á cometer la misma falta ú otra que merece la misma pena. Se podrán prevenir sus faltas manifestándoles afecto, colocándolos lo más cerca posible del maestro, á fin de poder vigilarlos mejor; poniéndolos entre los discípulos de carácter grave, y que no den lugar con frecuencia á reprensiones; en fin, dándoles de tiempo en tiempo alguna recompensa; este será el medio de hacerles poco á poco asiduos y afectos á la escuela (1).

»El castigo es eficaz más bien en razón de su certeza que de su severidad. La indiferencia y distracción de los niños es tal, que no les detendrá el pensar en las más severas penas, si al mismo tiempo no están firmemente convencidos de que estas penas son inevitables. Reflexiónese antes de ordenar un castigo, pero una vez decidido, ejecútese. El hábito opuesto hace que se pierda la disciplina. Salvo en algunos casos excepcionales, la esperanza del perdón es pernicioso. He aquí con este motivo un ejemplo del que todo maestro puede sacar partido:

»Cuando el duque de Malborough y el príncipe Eugenio mandaban los ejércitos aliados, un soldado de la división del príncipe fué condenado por haberlo cogido robando. Este hombre estaba protegido por algunos oficiales, que hicieron grandes esfuerzos por salvar su vida, é intercedieron con el príncipe, quien rehusó firmemente concederles el perdón del culpable. Entonces se dirigieron á Malborough, que consintió en pasar él mismo á pedir á Eugenio que salvase á aquel hombre. «Nunca, dijo el príncipe, he perdonado ni perdonaré á un ladrón.—¿Por qué? replicó Malborough; de este modo sería preciso fusilar la mitad del ejército; yo perdono á muchos.—Bien, dijo el príncipe; he aquí la razón por que vuestras tropas cometen tantos estragos: yo no perdono nunca, y sin embargo, apenas castigo á nadie.» El duque insistió más vivamente. «Déjame hacer una averiguación, respondió Eugenio; si con vuestro sistema de indulgencia no habéis hecho fusilar más culpables que yo, os concedo el perdón de éste.» Recibió las noticias que habia pedido, y el resultado fué completamente favorable al príncipe Eugenio. «¿Veis lo que es un ejemplo? dijo

(1) *Conducta de las escuelas cristianas.*

el príncipe; perdonáis muchas veces; yo no perdono nunca, y no obstante, veis que he castigado á pocos en mi ejército, porque muy pocos lo merecen.»

»Un ligero castigo y cierto, es más eficaz que un gran castigo de que no se tiene certeza (1).

»*Es menester no castigar con precipitación.* No apresurarse nunca á creer que un niño ha obrado mal. Investiguense con cuidado la verdad, y muéstrase que las investigaciones se hacen con el deseo de encontrar inocente al acusado. Si queda absuelto, con la prueba de su inocencia quedará satisfecho el maestro de las indagaciones que haya hecho; si resulta culpable, tendrá por lo menos la convicción de que no le condena ligeramente.

»*Al reprender, no hacerlo ni con tono de cólera ni de indiferencia.* Esto es casi tan dañoso como lo primero, porque persuadirá á los niños que se considera el castigo como el pago de una deuda que serán dueños de contraer siempre que estén dispuestos á pagarla. El tono de las reprensiones debe ser pacífico, pero serio siempre y grave.

»*No debe destinarse una hora para los castigos,* en la que sufran juntos los niños las penas que hayan merecido. Salvo algunos casos particulares, conviene más á la disciplina que se ejerza sin llamar la atención general. Hacer conocer todos los castigos, es dar á conocer todas las faltas; en esto hay un escándalo, porque por lo menos neutraliza el bien que pueda producir el ejemplo del castigo. Además, si cada ligera desobediencia, ó cada ligera falta contra la disciplina sólo pudiera castigarse en presencia de toda la escuela, ¿no resultaría que los niños se harían insensibles á los efectos de los castigos con este continuo espectáculo, y se habituarían á ellos de modo que los temerían poco para sí mismos? Evítese, pues, este abuso, y en el caso de haberse cometido una falta grave, el castigo del niño culpable en presencia de toda la escuela, por ser una cosa extraordinaria, causará un poderoso efecto. Representese entonces este castigo público como una dura necesidad que experimenta el maestro con disgusto, y ciertamente dará así una lección saludable y eficaz.

»*Nunca se debe delegar á otros el cuidado de imponer un castigo por una falta cometida en presencia del maestro; pero tampoco debe éste aceptar el encargo de castigar una falta que no puede apreciar.* Sucede frecuentemente en un gran número de escuelas que los padres van á buscar al maestro, encargándole que castigue á sus hijos por su mala conducta en la casa paterna: y ¡cosa extraña! hay maestros que consienten en ser de este modo objeto del odio y del terror de los discípulos. Otros maestros, y este no es el menor abuso, toman el hábito, á fin de evitar el desorden y el fastidio que causan las correcciones, de comprometer á los padres á que castiguen en casa á sus hi-

(1) Beocaria.

jos por las faltas que han cometido en la escuela. Necesariamente ha de haber alguna arbitrariedad en los castigos cuando se imponen por personas que no han podido apreciar la gravedad de la acción culpable (1).

He aquí ahora un resumen de los principios sobre los premios y castigos, extractado del *Manual* de Horner.

»I. Puesto que lo que es bueno se ha de practicar tan sólo porque es bueno, sin consideración á los premios y castigos, deduzcamos que en general no deben emplearse estos medios sino cuando no basten otras consideraciones para contener á los discípulos en el sendero del deber.

»II. En todo el curso de la educación y de la enseñanza, el maestro, fomentando la obediencia, la aplicación, el desarrollo de las facultades intelectuales y el amor al orden, llegará á hacer desaparecer todo motivo de insubordinación y de rebeldía, y de consiguiente los castigos.

»III. Tan sólo el mérito, el celo, la aplicación sostenida, y no los talentos ni las dotes de la naturaleza pueden dar derecho á las recompensas.

»En ninguna circunstancia se debe castigar la incapacidad y el poco talento. Nada puede justificar á un maestro que se permite castigar á un discípulo á quien no puede reconvenir de otra cosa que de tener un entendimiento naturalmente limitado (J. Wood). Sólo la negligencia, la ligereza, la indolencia y los demás efectos de una mala voluntad son los que deben castigarse.

»IV. Las recompensas deben agradar, estimular y recrear, sin excitar la vanidad, el orgullo, ni el amor propio. Por otra parte, los castigos deben desviar del mal, pero nunca deben ser de tal naturaleza que destruyan el resorte y la energía del mal. El maestro los impondrá siempre como una sensible necesidad.

»V. Los premios y castigos se usarán con reserva y discreción, pues de otro modo perderían su ventajosa influencia. Cuando se emplean con demasiada frecuencia, se hace el ánimo insensible á las emociones que deben producir, ó bien se infunde la falsa idea de que los hombres en todas sus acciones no se dirigen sino en consideración á lo que personalmente les es útil ó nocivo.

»VI. Cuanto más se limita la vida del hombre á lo presente, y cuanto más joven es y está más sometido al imperio de los sentidos, más necesario es que el castigo ó la recompensa se sigan inmediatamente á sus acciones, porque de otro modo no producirían efecto. Por el contrario, á medida que el niño avanza en edad, es preciso habituarlo á esperar la recompensa ó el castigo; es menester enseñarle á esperar ó temer las remotas consecuencias de sus acciones.

(1) La mayor parte de estas advertencias están tomadas por Rendu del *Manual* de Horner.

»VII. Jamás debe el maestro conceder una recompensa ó imponer un castigo sin haber pesado antes todas las circunstancias, con el ánimo exento de pasión y con entera imparcialidad. Cualquiera equivocación, cualquier error, sobre todo cualquiera apariencia de favor hacia uno solo, destruye en el corazón de los demás niños el bien que pueden producir los castigos y las recompensas; es decir, la conciencia de su necesidad y de su justicia.

»El hombre apasionado está sujeto á continuos errores; se engaña acerca del bien y de las recompensas de una manera exagerada; no juzga con más acierto de lo que es malo; lo atribuye á los motivos más detestables, y lo castiga con excesiva severidad. Nunca debe imponerse el castigo con cólera, ni menos con aire de insulto, de burla ó de triunfo, sino con muestras de compasión hacia el niño culpable. Es menester hacer comprender á los discípulos que el maestro se ve obligado á tomar una medida que le causa disgusto. Si castiga imprudentemente, pierde el amor de los niños, y fortifica en ellos una disposición á la turbulencia y á la irritación. Cuando se aplica el castigo con justicia, deja una impresión buena y permanente, y el maestro es estimado y querido como un padre. Por regla general, la aprobación del maestro es una recompensa suficiente para la buena conducta moral (1).

»VIII. No se puede llegar al *máximum* de progreso sin haber llegado antes al *minimum* de castigos (2). Una muestra cierta de incapacidad de un maestro es la necesidad en que se encuentra de emplear más medios de corrección que otro para obtener el mismo resultado. Por el contrario, es un excelente título de recomendación para un maestro el mantener su autoridad tan bien como sus compañeros, castigando menos.

»*Disminuir los castigos sin perjudicar la disciplina de la escuela*, es el problema que cada maestro debe esforzarse en resolver (J. Wood).

»En cuanto á la aplicación de estas diferentes reglas sobre las recompensas y castigos, tenemos necesidad de advertir que debe inspirarla un verdadero espíritu de caridad y de humanidad cristiana, que temple la severidad más justa con la consideración, y que enseñe al maestro á conocer la parte que debe atribuirse siempre á sí mismo en las faltas de sus discípulos. No exija, pues, sino lo que razonablemente se pueda esperar de seres débiles y tan reflexivos como son los que se confían al cuidado del maestro; y sobre todo, sea tan riguroso para consigo mismo como paciente para con los demás. A sí mismo es á quien las más veces tiene que pedirle cuenta del mal que se hace á su alrededor. «Si ha tenido lugar algún desorden en mi escuela, dice Salzmann, me examino á mí mismo, y encuentro muchas veces que el niño ha faltado á su deber por culpa mía (3).» Sin

(1) Denzel.

(2) Bell.

(3) *Arte de educar bien á los niños.*

ir tan lejos, debemos persuadirnos siempre que los niños, esencialmente inclinados por su naturaleza á la imitación, se conforman, sin que se les ofrezca dudas, á la conducta de los que los dirigen.

»La atención sobre sí mismo es absolutamente necesaria en la escuela, donde los maestros tienen tantos vigilantes como discípulos, que reciben y conservan todas las impresiones de la conducta del maestro, con tanta más facilidad, cuanto que con mayor atención le observan. Un maestro debe, pues, colocar en el catálogo de sus principales obligaciones la de edificar á sus discípulos: nada tiene más poder sobre el ánimo de los niños, y sobre el de los hombres provecos que el ejemplo. Un maestro jamás debe permitirse una palabra que no sea una lección, un paso que no pueda servir de modelo; y desgraciado aquel cuyas obras ó palabras fuesen objeto de escándalo para sus discípulos (1).»

§ V.

De los premios que deben concederse en las escuelas, según los principios sentados en el párrafo anterior.

De los principios que acabamos de sentar, dedúcese fácilmente que los premios que se conceden á unos pocos niños después de una lucha reñida á presencia de personas extrañas á la escuela, no pueden producir otro resultado que un exceso de vanidad y hasta de orgullo en los niños que los obtienen, y un sentimiento de envidia y odio en los vencidos, que son la mayoría. Esta teoría parece conduce á proscribir los exámenes públicos, á que suele darse tanta importancia. Diremos con franqueza que estos exámenes, más que á los discípulos, atañen al maestro, que en cierta manera da una satisfacción pública del modo con que ha cumplido su misión. Mientras que estos exámenes sean un precepto de la ley, es necesario que no se haga objeto de lucha entre los niños, y que sólo les inspiren una justa emulación para manifestar, cada uno en su esfera, el saber relativo y los adelantamientos conseguidos en un período dado de tiempo. Si las autoridades conceden recompensas, deben procurar establecer en ellas una equitativa gradación, y hacer que casi todos los niños sean premiados con relación á los esfuerzos que hayan hecho. Sólo muy pocos, y por motivos poderosísimos, deben quedar exentos de obtener esta distinción, y aun á éstos debe procurar inculcárseles que serán luego agraciados si varían de conducta.

Con estas precauciones, el repartimiento de premios, que suele verificarse después de esta clase de exámenes, está exento de peligros.

(1) *Conducta de las escuelas cristianas.*

Entre las recompensas que pueden dispensarse en las escuelas, ocupan el primer lugar los *vales*, por ser de naturaleza aplicable á casi todos los alumnos. Estos vales ó billetes, dice Rendu, recompensan los adelantamientos y buena conducta de los discípulos; honran á los que los obtienen; pueden servir además de exención de los castigos á que los niños se hagan acreedores. Estas exenciones, en circunstancias ordinarias, tienen gran ventaja moral, pues sirven para librar á los buenos discípulos de las resultas de una ligereza, muy digna de excusa cuando no es habitual, ahorrando al maestro la sospecha de parcialidad, que no dejaría de formarse contra él, si teniendo en cuenta la conducta y adelantamientos anteriores de sus discípulos, deja de reprenderles por una falta que castiga en otro niño. Pero nunca deben sustraer los billetes del justo castigo á los que se hayan hecho culpables de alguna falta verdaderamente grave.

«Han de saber los niños que el celo y el trabajo sostenidos pueden merecer la indulgencia del maestro por alguna indiscreción; pero que también estén bien persuadidos de que la instrucción nada es al lado de la virtud, y que el trabajo más regular no excusará al que desconozca los sagrados deberes de la moral y de la religión.

«Los *billetes de satisfacción*, como que acreditan los progresos morales é intelectuales de los discípulos y se distribuyen al fin de cada semana para llevarlos á sus familias, producen el excelente efecto de interesar á los padres en la buena conducta y en los adelantamientos de sus hijos. Suministran el medio de manifestarles su contento personal, y de conceder, si lo juzga conveniente, á sus buenos resultados, ó por lo menos á sus esfuerzos, alguna ligera recompensa.»

Por manera que sirviendo los billetes de punto de partida, puede establecerse en una escuela el sistema de premios siguiente:

- 1.º El niño que responda bien, ganará uno ó varios puestos.
- 2.º El niño que gana el primer puesto, obtendrá la nota de *primero*.
- 3.º El niño que se distinga por un progreso sostenido en el cumplimiento de sus deberes, ó en la adquisición de conocimientos, recibirá un *vale ó billete de satisfacción*, que valdrá veinticinco puntos.
- 4.º El niño que se sostenga constantemente el primero de su sección, cuando se le juzgue apto para pasar á la inmediata superior, será *proclamado* por el maestro.
- 5.º Si la conducta y trabajo de un niño son ejemplares, el maestro escribirá una *carta de satisfacción* á su familia.
- 6.º El nombre de los mejores discípulos se escribirá en un *cuadro ó lista de honor*, donde permanecerá hasta que cometa alguna falta grave.
- 7.º Si un niño hace una buena acción, el maestro la *recitará en voz alta*, dándole alguna otra muestra de aprecio en presencia de sus demás compañeros.

Los instructores podrán conceder á los discípulos de su sección hasta tres *puntos*. Ellos mismos adquirirán el derecho á cinco puntos, si llenan exactamente sus deberes durante el día. El vigilante y los inspectores adquirirán el derecho á diez puntos por el mismo concepto.

Veinticinco puntos valdrán un *billete de satisfacción*; diez billetes de satisfacción, una *carta de mérito*; diez cartas de mérito, un *premio*.

Estos premios se cambiarán tres veces al año por objetos de valor y utilidad para los niños.

§ VI.

De los castigos que deben imponerse en las escuelas según los principios sentados.

Antes de fijar los diversos castigos que consideramos únicamente de aplicación en las diversas escuelas, haremos una ligera apreciación de las cuatro clases principales á que pueden reducirse. En efecto: puede haber *castigos de honor*, *castigos de privación*, *trabajos extraordinarios* y *castigos corporales ó asflictivos*.

Lejos de creer, como algunos han escrito, que los niños son poco sensibles al honor, pensamos todo lo contrario, y les suponemos extraordinariamente sensibles al mismo, si se ha sabido desarrollar en ellos convenientemente este sentimiento. Por lo mismo que los niños son demasiado sensibles al honor, se ha de procurar no debilitar este sentimiento con castigos humillantes, cuya repetición podría embotarlo completamente. Así, no nos parece prudente el uso de las tablas que suelen colgarse á los niños con las palabras *perezoso*, *desaplicado*, etc. También desaprobamos el uso del *cuadro negro*, y lo sustituimos con un registro particular que sólo leerá el maestro.

Los castigos de privación, cuando ésta no afecta al honor, tienen diversos inconvenientes. En efecto, podría, por ejemplo, privarse al niño de la comida, de algún plato favorito, ó de algunas otras golosinas. Lo primero perjudica á la salud; y para lo segundo habría de ponerse de acuerdo el maestro con los padres ó parientes del niño, cosa que no es siempre fácil conseguir. La privación de la libertad en un encierro, ó dejando al niño en la escuela después de terminados los ejercicios de la mañana y de la tarde, son castigos que pueden imponerse, pero que es necesario usar con mucha parsimonia. Cuando se deja un niño encerrado por mucho tiempo y abandonado á sí mismo, la ociosidad le impele á entregarse á prácticas nocivas, que pueden influir, no sólo en el desarrollo físico, sino en la formación del carácter moral. Dejar á los niños en la escuela tiene el grave inconveniente de castigar á la vez al maestro y al discípulo. Sólo durante las horas de recreo, cuando éstas alternan con las clases en alguna casa-pensión, puede adoptarse este género de castigo, y aun entonces debe tenerse en cuenta que nunca se priva

impunemente á los niños del ejercicio muscular al aire libre, puesto que él influye de una manera visible en la higiene y desarrollo físico.

Los trabajos extraordinarios, esto es, imposición de una tarea ó sobrecargo de alguna lección, tiene el grave inconveniente de disgustar del estudio. Este medio sólo debe usarse acompañado de los castigos de privación; y entonces no se le impondrá el trabajo como castigo, sino que se le hará trabajar para libertarle del tedio y separarle de la ociosidad. Cuando la privación se impone por haber dejado de cumplir alguna tarea, puede decirse al niño que permanecerá encerrado hasta que haya llenado este deber. De esta manera se le hará entender que él que permanece ocioso durante las horas destinadas al trabajo, ha menester entregarse á él durante las horas de recreo. Con este motivo debe darse al niño una lección moral, manifestándole lo perjudicial que es el dejar en abandono los trabajos que tengamos obligación de hacer, pues esto nos impone tareas extraordinarias en horas que destinábamos para la expansión ó el descanso.

Todavía están divididos los ánimos acerca de la utilidad ó no utilidad de los castigos corporales ó afflictivos. Nosotros creemos que están legitimamente proscritos. Jamás la fuerza bruta, los azotes y los golpes conseguirán lo que la razón, el orden y la aplicación constante que los principios pedagógicos de disciplina no pueden alcanzar. Los castigos corporales embotan la sensibilidad, degradan al hombre, embrutecen el entendimiento: una alma candida se convierte en una alma ruin, mezquina, maliciosa y terca, cruel para con sus semejantes, cobarde únicamente al látigo. He aquí lo que decía Montaigne acerca de estos castigos: «Condeno la violencia en la educación de una alma tierna, que puede dirigirse por medio del honor y de la libertad. Hay no sé qué de servil en el rigor y en la violencia, y pienso que lo que no puede hacerse por la razón, la prudencia y la habilidad, jamás se consigue por la fuerza. El único resultado que he visto obtenido por los azotes, es el hacer las almas más ruines y más maliciosamente tercas.» No son menos dignas de atención las sabias reflexiones de Locke, que vamos á transcribir aquí.

«No hay cosa menos á propósito para corregir á los niños que los azotes, porque con este castigo se destruyen todos los medios que podrían adoptarse para dirigirlos bien.

«Esta clase de castigos nada vale para hacernos vencer la inclinación natural que tenemos á gozar de los placeres corporales, sino más bien la fomentan, y de este modo confirman en nosotros el principio de toda especie de acciones ruines y perversas. Cuando un niño estudia la lección contra su inclinación por temor de ser castigado, ¿qué motivo le hace obrar sino el amor al placer y la aversión á la pena? En esto no hace otra cosa que comparar el placer físico con la pena corporal, y preferir el uno ó tratar de evitar la otra, según convenga más á sus miras. Y dirigir sus acciones y su conducta por tales motivos,

¿qué otra cosa es sino mantener en él un principio de corrupción que deberíamos esforzarnos en desarraigar y destruir enteramente?

«Esta especie de corrupción produce naturalmente en el espíritu de los niños aversión hacia las cosas que el maestro debe esforzarse en hacerles amar. No hay nada más común que ver á los niños odiar ciertas cosas desde que se les ha azotado á fin de precisarlos á ejecutarlas. Y nada tiene de extraño, pues que de hombres provecos no podría conseguirse que se aficionaran á ninguna cosa por esta suerte de medios; porque, ¿cuál es el hombre que no se disgustaría de un inocente placer, indiferente para él, si cuando no tuviera ganas de disfrutarlo se pretendiese hacérselo apreciar á bofetones ó llenándole de injurias?

«En fin, si la severidad llevada hasta el extremo de emplear el látigo y los azotes puede prevalecer sobre el natural del niño y sanarle de sus desarreglos actuales, esto sucede causando un mal mucho mayor y mucho más dañoso, cual es el de embrutecer el entendimiento; de suerte que por este medio, de un joven aturdido se hace frecuentemente un idiota.»

En lo que no estamos conformes, es en que se diga á los niños que los maestros no tienen derecho de emplear los castigos corporales. Para el niño, el maestro debe ser un ser superior, una especie de divinidad, que puede disponer de él á su antojo. Si no le castiga brutalmente, debe pensar que lo hace por pura bondad, no porque deje de tener el derecho de hacerlo. Es un grave mal que el niño entienda que la autoridad del maestro tiene otros límites que los que le dicta su razón, su justicia y su prudencia. Una de las causas de la insubordinación de muchas escuelas es el conocimiento que tienen los niños de esta impotencia del maestro.

Volviendo ahora á los castigos corporales, los únicos que en la actualidad se permiten, es colocar á los niños de rodillas ó en alguna posición afflictiva. No deben prolongarse por mucho tiempo estos castigos, y el de colocar á los niños de rodillas tiene, entre otros, el inconveniente de ser la misma postura en que los cristianos dirigimos las súplicas al Eterno; pero como también conservamos esta misma posición para hacer penitencia por nuestras culpas, la asociación de la idea de las penas eternas por la falta de cumplimiento de nuestros deberes, con la manera benigna de que por este medio expiamos nuestras faltas, cuando á esta pequeña mortificación añadimos un propósito firme de no reincidir en las malas acciones, hace que podamos admitir este castigo corporal como uno de los medios de conservar la disciplina; pero en muy raros casos.

De lo que acabamos de decir se deduce que en las escuelas comunes el sistema de castigos debe circunscribirse á los siguientes:

- 1.º El niño que responda ó trabaje sin atención, perderá un puesto.
- 2.º El niño indócil se colocará el último de la sección.
- 3.º El niño porfiado comparecerá ante el maestro, que, se-

gún la gravedad de la falta, le pondrá de rodillas por cinco minutos á lo menos y un cuarto de hora á lo más.

4.º Los discípulos para los cuales hayan sido ineficaces todos los estímulos y castigos anteriores, serán inscriptos en un registro especial, donde permanecerán hasta que hayan reparado la falta con su buena conducta; los niños así castigados, saldrán los últimos de la escuela y algunos minutos después que los demás.

5.º Si un niño inscripto en dicho registro no se corrige, el maestro, al finalizarse las tareas del sábado, le llamará á la plataforma, y á presencia de todos le hará la primera amonestación.

6.º Si el niño permanece aún en el registro por toda la semana siguiente, el maestro le dará el sábado la segunda amonestación en términos más graves, y escribirá á sus padres ó encargados, dándoles noticia del mal porte del niño.

7.º Si á pesar de esta segunda amonestación y de la carta escrita á la familia, el niño permanece todavía en el registro por incorregible, el maestro lo pondrá en noticia de la autoridad local para preparar los trámites de su expulsión de la escuela, medida extrema que se tomará con anuencia de la comisión local, cuando ya no quede otro recurso.

Los inspectores, vigilantes, é instructores pueden imponer puntos malos á los niños que hablen ó turben el orden: según el número de estos puntos, graduará el castigo el profesor.

Los niños que obtengan billetes pueden comprar con éstos la exención de la pena cuando ésta se impone por faltas leves.



CAPITULO V.

EXPLICACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ACTUAL DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA, CONFORME Á LA LETRA Y ESPÍRITU DE LAS LEYES VIGENTES.

El largo período transcurrido desde que el inmortal Código de las Partidas dividió el estudio en *general* y *particular*, sentando la base de la enseñanza universitaria y de la popular, presenta en ambos grados diversas fases de prosperidad y decadencia, cuyos pormenores no podemos apreciar fácilmente.

Sólo nos es dado descubrir el espíritu de nuestra legislación en materia tan importante, aunque poco conocida.

En efecto: ¿qué fué la enseñanza popular en España? ¿Cuáles eran sus límites? ¿Hasta qué extremo se ha generalizado? Puntos son estos acerca de los cuales sólo podemos hacer más ó menos exactas conjeturas. Los fragmentos que poseemos relativos á la legislación de la enseñanza popular pueden suministrar nos alguna luz para apreciar aquellos puntos; pero no son suficientes para resolverlos en sentido afirmativo, careciendo, como se carece, de datos estadísticos y hasta de noticias fidedignas de los hechos.

Por tanto, sólo apuntaremos someramente el espíritu de nuestras leyes de enseñanza, observando cuanto podamos sus efectos. De esta suerte conoceremos mejor el estado actual de la misma, principal objeto que nos proponemos.

«Cuando el maestro recibiese beneficio de alguna iglesia, porque tuviese escuela, non debe después demandar alguna cosa á los clérigos de aquella iglesia, nin á los otros escolares pobres... Mas los maestros que non recibiesen beneficios de las iglesias, bien pueden tomar soldada de los escolares, si demostrasen que las rentas que tuvieren de otra parte non les cumplieren para servir honestamente (1).»

El contexto de esta ley, como igualmente los datos históricos que poseemos, comprueban que la enseñanza estaba en aquella época confiada casi exclusivamente al clero. La ley I, título 51 de las mismas Partidas, que define *qué cosa es estudio y cuántas maneras son de él*, nos da también idea de cuál era entonces su extensión. Efectivamente; la gramática, la lógica, la retórica, la aritmética, la geometría y la astrología compo-

(1) Ley X, tit. 17 de las Partidas.

gún la gravedad de la falta, le pondrá de rodillas por cinco minutos á lo menos y un cuarto de hora á lo más.

4.º Los discípulos para los cuales hayan sido ineficaces todos los estímulos y castigos anteriores, serán inscriptos en un registro especial, donde permanecerán hasta que hayan reparado la falta con su buena conducta; los niños así castigados, saldrán los últimos de la escuela y algunos minutos después que los demás.

5.º Si un niño inscripto en dicho registro no se corrige, el maestro, al finalizarse las tareas del sábado, le llamará á la plataforma, y á presencia de todos le hará la primera amonestación.

6.º Si el niño permanece aún en el registro por toda la semana siguiente, el maestro le dará el sábado la segunda amonestación en términos más graves, y escribirá á sus padres ó encargados, dándoles noticia del mal porte del niño.

7.º Si á pesar de esta segunda amonestación y de la carta escrita á la familia, el niño permanece todavía en el registro por incorregible, el maestro lo pondrá en noticia de la autoridad local para preparar los trámites de su expulsión de la escuela, medida extrema que se tomará con anuencia de la comisión local, cuando ya no quede otro recurso.

Los inspectores, vigilantes, é instructores pueden imponer puntos malos á los niños que hablen ó turben el orden: según el número de estos puntos, graduará el castigo el profesor.

Los niños que obtengan billetes pueden comprar con éstos la exención de la pena cuando ésta se impone por faltas leves.



CAPITULO V.

EXPLICACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ACTUAL DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA, CONFORME Á LA LETRA Y ESPÍRITU DE LAS LEYES VIGENTES.

El largo período transcurrido desde que el inmortal Código de las Partidas dividió el estudio en *general* y *particular*, sentando la base de la enseñanza universitaria y de la popular, presenta en ambos grados diversas fases de prosperidad y decadencia, cuyos pormenores no podemos apreciar fácilmente.

Sólo nos es dado descubrir el espíritu de nuestra legislación en materia tan importante, aunque poco conocida.

En efecto: ¿qué fué la enseñanza popular en España? ¿Cuáles eran sus límites? ¿Hasta qué extremo se ha generalizado? Puntos son estos acerca de los cuales sólo podemos hacer más ó menos exactas conjeturas. Los fragmentos que poseemos relativos á la legislación de la enseñanza popular pueden suministrar nos alguna luz para apreciar aquellos puntos; pero no son suficientes para resolverlos en sentido afirmativo, careciendo, como se carece, de datos estadísticos y hasta de noticias fidedignas de los hechos.

Por tanto, sólo apuntaremos someramente el espíritu de nuestras leyes de enseñanza, observando cuanto podamos sus efectos. De esta suerte conoceremos mejor el estado actual de la misma, principal objeto que nos proponemos.

«Cuando el maestro recibiese beneficio de alguna iglesia, porque tuviese escuela, non debe después demandar alguna cosa á los clérigos de aquella iglesia, nin á los otros escolares pobres... Mas los maestros que non recibiesen beneficios de las iglesias, bien pueden tomar soldada de los escolares, si demostrasen que las rentas que tuvieren de otra parte non les cumplieren para servir honestamente (1).»

El contexto de esta ley, como igualmente los datos históricos que poseemos, comprueban que la enseñanza estaba en aquella época confiada casi exclusivamente al clero. La ley I, título 51 de las mismas Partidas, que define *qué cosa es estudio y cuántas maneras son de él*, nos da también idea de cuál era entonces su extensión. Efectivamente; la gramática, la lógica, la retórica, la aritmética, la geometría y la astrología compo-

(1) Ley X, tit. 17 de las Partidas.

nian con los decretos y las leyes todos los estudios de aquellas escuelas nacientes, que fueron luego universidades. La enseñanza popular, destinada sólo á servir de iniciación á los jóvenes que habían de continuar la carrera de las letras, estaba limitada á la lectura y escritura, y dábase también por eclesiásticos ó por personas que éstos autorizaban; pues, como dice la misma ley, «á tal como éste (habla del estudio) puede mandar hacer perlado ó concejo de algún lugar.»

«Ayuntamientos é cofradías de muchos omes, defendieron los sabios antiguos, que non se ficiesen en las villas nin en los reynos, porque de ello se levanta más mal que bien. Pero tenemos por derecho, que los maestros é los escolares pueden esto hacer en estudio general, porque ellos se ajuntan con intención de hacer bien, é son extraños é de logares departidos (1).»

Estas disposiciones se dirigen indudablemente á permitir la existencia de las escuelas, que, andando el tiempo, se convirtieron en universidades; pero así como éstas fueron creciendo y ensanchando sus límites, fué también conociendo la necesidad de impulsar las escuelas llamadas entonces particulares, destinadas á iniciar á los niños en los estudios que habían de continuar en las generales. Esto, unido al deseo de extender por todas las clases de la sociedad la enseñanza de la doctrina cristiana, excitó, no sólo al clero, sino á muchas personas piadosas, á fomentar la verdadera instrucción primaria. Las escuelas de esta clase comenzaron á establecerse y multiplicarse en las principales poblaciones de España y aun en algunas villas y lugares apartados. Los maestros adquirieron posición social, y fueron mirados con respeto y consideración, como personas que prestaban un gran servicio.

En 1642, y previo el permiso del rey D. Felipe IV, los maestros de Madrid se reunieron con ánimo de protegerse y mejorar la enseñanza, y formaron la Congregación ó Hermandad llamada de *San Casiano*, á la cual nuestros reyes concedieron diversas y señaladas prerrogativas, entre ellas la de examinar á los maestros de primeras letras del reino.

D. Felipe V, por Real cédula de 1.º de Septiembre de 1743, dada á instancia de los Hermanos mayores de la expresada Congregación de *San Casiano*, concedió á los maestros del arte de primeras letras las mismas preeminencias y prerrogativas de que gozaban los maestros de artes de la carrera literaria, confirmando á la Hermandad el derecho de examinar á los maestros, y facultándola además para nombrar veedores que los cuidasen y celasen, con el título de visitadores.

Ignóranse los requisitos que para el ejercicio del magisterio de primeras letras se exigían antes del año de 1771; pero por provisión de 11 de Julio del mismo, consta que, para poder dedicarse á la enseñanza primaria en lo sucesivo, debía probarse

(1) Ley VI, tit. 31 de las Partidas.

auténticamente: 1.º, haber sido examinado y aprobado en doctrina cristiana por el Ordinario eclesiástico; 2.º, acreditar buena vida y costumbres y limpieza de sangre; 3.º, sufrir un examen ante escribano y examinadores, relativo á la pericia del arte de leer, escribir y contar; y 4.º, haber conseguido aprobación de estos ejercicios por la Hermandad de *San Casiano*. Cumplidos estos requisitos, concediales el Consejo el correspondiente título, y podían dedicarse á la enseñanza donde la Hermandad se lo permitiera. Un examen de doctrina por ante persona que diputase el Ordinario y la licencia de la Justicia, era cuanto aquella provisión exigía á las maestras para poder enseñar niñas.

El derecho que la misma provisión conservaba á los maestros establecidos, prueba que con ellos no se habían observado ni aun las formalidades de que se lleva hecho mérito, lo cual hace presumir la poca instrucción que en aquella época debían tener nuestros maestros y los estrechos límites de la enseñanza primaria.

En 1780 extinguióse enteramente la antigua Congregación de *San Casiano*, estableciéndose en su lugar un Colegio académico del noble arte de primeras letras, cuyos estatutos fueron aprobados por provisión del Consejo de 22 de Diciembre del mismo año. «El fin y objeto principal del establecimiento del Colegio académico, dice la citada provisión, es fomentar, con transcendencia á todo el reino, la perfecta educación de la juventud en los rudimentos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en el noble arte de leer, escribir y contar.»

Componiase este Colegio de todos los profesores de primeras letras destinados á la regencia de las escuelas públicas establecidas en la corte. Es de advertir que aunque estas escuelas tenían prefijado su número por el Supremo Consejo de Castilla, no se hallaban sostenidas ni por el Estado ni por la villa de Madrid, y sólo eran admitidos en ellas los niños cuyos padres ó encargados podían retribuir la enseñanza, de suerte que estaba completamente desatendido el objeto principal de la instrucción primaria pública.

El Colegio académico conservó casi las mismas atribuciones que la extinguida Corporación de *San Casiano*, robustecidas con la sanción real. Sin su auencia no podían establecerse escuelas públicas en la corte; no se proveían las vacantes sino en individuos de su seno, ó en los leccionistas discípulos suyos, y no podía expedirse título de maestro, ni establecerse ninguno como tal en cualquier punto del reino, sin permiso del Colegio.

Como los individuos de este cuerpo mantenían relaciones con las más distinguidas y mejor acomodadas familias de la capital, conservaron por largo tiempo la dirección de la instrucción primaria.

Sin embargo, seguía verificándose su desarrollo. La diputación de caridad del barrio de Miralrío de Madrid estableció una escuela gratuita para las niñas pobres del mismo. Los

buenos resultados de esta primera prueba condujeron á extenderla á los demás barrios. Al efecto, el Sr. D. Carlos IV, por Real cédula de 11 de Mayo de 1783 mandó establecer escuelas gratuitas de niñas, no sólo en los diversos barrios de la corte, sino en las demás capitales, ciudades y villas populosas del reino, aprobando un reglamento para este objeto. Por de pronto sólo tuvo lugar en Madrid tan benéfica determinación. Con este motivo adoptáronse algunas medidas para formar maestras; si bien lo que á éstas se exigía estaba reducido á comprobar sus buenas costumbres, contentándose con que supieran enseñar la doctrina, costura, y como complemento, la lectura. Por lo demás, la educación de los niños pobres se daba exclusivamente entonces en las Escuelas Pías, y en las ocho llamadas Reales que sostenía á sus expensas el Real patrimonio. Fácil es inferir por estos datos cuán precario sería el estado de la instrucción primaria en aquella época, y hasta dónde se extenderían sus beneficios.

En una Real orden de 2 de Octubre de 1788 se da cuenta de unos exámenes de niños, celebrados ante el conde de Fernán Núñez en el Real sitio de Aranjuez, y en tal documento se lee que el señor conde de Floridablanca quedó muy satisfecho de los maestros, y en prueba de ello mandó á cada uno de tales maestros se les gratificase con *treinta* pesos para un vestido, y que al principal de ellos se le añadiesen 1.500 rs. para que enseñase su método de escritura y lectura al discípulo más aventajado, y que se le pensionase con 20 ducados anuales si quería continuar dedicándose á la enseñanza; esto demuestra á cuán precario estado se hallaba ésta reducida.

El Colegio académico, que al principio fué un adelantamiento, vino á convertirse en obstáculo para los progresos de la educación y especialmente de la popular.

Sin embargo, á principios de este siglo compartía ya dicho cuerpo su poder con la Junta general de Caridad. Ambas corporaciones le ejercían simultáneamente en la formación y colocación de maestros. El gobierno llegó por fin á conocer cuánto paralizaba esto el desarrollo de la enseñanza, y en 1804, dejando libertad á los maestros para que se establecieran donde mejor les acomodase, tomó una participación más directa en su examen y habilitación. Efectivamente: por Real orden de 11 de Febrero de 1804 dispuso que, así la Junta general de Caridad como el Colegio académico de primeras letras, cesasen de celebrar exámenes de maestros, creando al propio tiempo una Junta destinada á este objeto, compuesta del presidente de la de Caridad, del visitador de las Escuelas Reales, de un padre de las Escuelas Pías, de dos individuos del Colegio académico y del subsecretario de la Junta general de Caridad.

Por este tiempo comenzaron á conocerse en España las doctrinas del célebre Pestalozzi, estableciéndose escuelas pestalozzianas en algunos pueblos de la Península, y el instituto ó escuela modelo que se inauguró solemnemente en las casas consistoriales de Madrid el 4 de Noviembre de 1806. Dirigido por

un discípulo de Pestalozzi, llegó á grande altura, pero sucumbió por falta de protección y por lo poco favorable de las ideas dominantes entonces en la generalización de la enseñanza: el Instituto pestalozziano fué un brillante meteoro que desapareció sin dejar más que un recuerdo y algunas ideas útiles.

A pesar de todas estas medidas, la instrucción popular no había mejorado. La libertad concedida á los maestros para poder establecerse donde quisieran había empeorado su condición sin aumentar los medios de extender la enseñanza. En efecto, acudían casi todos á las grandes poblaciones, en donde la concurrencia abarataba sus servicios y los desprestigiaba, sin que la clase menesterosa sacase de ello el menor provecho. Además, las poblaciones pequeñas quedaban completamente abandonadas, y todos sus habitantes, sin distinción, sumidos en la ignorancia. Había si algunas escuelas gratuitas sostenidas por particulares ó corporaciones de beneficencia; pero en tan corto número, que apenas merecen mencionarse.

Las diputaciones de caridad de los sesenta y dos barrios de Madrid hicieron presente al Gobierno el abandono en que se hallaba en la misma capital la educación cristiana y civil de los niños pobres, manifestándole lo útil que sería la creación de una escuela gratuita de niños en cada barrio. Así se dispuso en efecto por Real orden de 30 de Enero de 1816.—Y si tal era entonces el estado de la enseñanza popular en la capital de la monarquía, ¿cuál debiera ser en el resto de los pueblos de la Península?

Llegado el año 1820, y con él el desarrollo de las ideas liberales, decretaron las Cortes el 20 de Junio de 1821 la enseñanza pública gratuita, mandando establecer escuelas en todo pueblo que llegase á cien vecinos, y una por cada quinientos en las ciudades populosas. Toda la enseñanza quedó por entonces sujeta á una dirección llamada de Estudios, destinada á cuidar de los intereses de la enseñanza, bajo las inmediatas órdenes del Gobierno.

Los buenos deseos de que se hallaban animados los individuos que componían esta dirección no bastaron á conseguir que las escuelas primarias adelantaran gran cosa durante la época constitucional. La reacción que á ella siguió no fué tampoco la más propicia á aquel resultado. El sistema de purificación á que se sujetó á los maestros, no menos que otras causas, contrariaron la tendencia á su mejoramiento. A la ley de Cortes y al reglamento general de primera enseñanza dado por el Gobierno constitucional, á propuesta de la dirección de Estudios en 1822, sustituyó en 1825 el plan de escuelas de primeras letras. El espíritu que prevaleció en su redacción es conocido de todos. No obstante, y á pesar de sus defectos, tal vez de su ejecución se hubieran seguido no pequeños bienes á la enseñanza popular; pero aquel Gobierno la descuidó tan lastimosamente, que la Junta suprema y las de la capital no se establecieron hasta después de la muerte del último monarca.

Reservado estaba al reinado de Doña Isabel II dar el verda-

dero impulso á este poderoso elemento de la prosperidad de las naciones.

La ley de Cortes de 21 de Julio de 1838 inauguró esta nueva era.

Los decretos de 23 de Septiembre de 1847 y 30 de Marzo de 1849 vienen á desarrollar los principios sentados, y la ley de 9 de Septiembre de 1857 á completarlos. He aquí la actual

ORGANIZACIÓN DE LA PRIMERA ENSEÑANZA.

La organización de la primera enseñanza se resume en los puntos siguientes:

- 1.º Objeto general y diversos grados de la primera enseñanza.
- 2.º Diversas clases de escuelas.
- 3.º Carácter de las escuelas públicas y privadas.
- 4.º Obligación que tienen los pueblos de sostener escuela ó escuelas según el vecindario.
- 5.º Formación de maestros.—Medios de perfeccionarse.—Colocaciones.—Castigos.
- 6.º Libros que han de servir en las escuelas.
- 7.º Escuelas de niñas.
- 8.º Gobierno de la primera enseñanza ó diversas autoridades empleadas en el fomento y vigilancia de las escuelas.

Del conocimiento de estos diversos puntos deduciremos naturalmente la organización general de la primera enseñanza, según nos proponemos.

§ I.

Objeto general y diversos grados de la primera enseñanza.

Conseguir la mayor moralidad posible en el mayor número posible, y la mayor instrucción posible en el mayor número posible, á fin de lograr el mejoramiento progresivo de todas las clases de la sociedad, he aquí el objeto y tendencias de nuestras disposiciones legales acerca de la primera enseñanza.

Esta enseñanza tiene dos grados: el *elemental* y el *superior*; así lo dispone el art. 1.º de la ley de 9 de Septiembre de 1857.

Abraza el primero: *Doctrina cristiana y nociones de historia sagrada, acomodadas á los niños; lectura, escritura, principios de gramática castellana con ejercicios de ortografía; principios de aritmética con el sistema legal de medidas, pesas y monedas; breves nociones de agricultura, industria y comercio.*

A la ampliación de estos ramos añade el grado superior: *Elementos de geometría, dibujo lineal y de agrimensura, rudimentos de historia y de geografía, especialmente de España, nociones generales de física y de historia natural, acomodadas á las necesidades más comunes de la vida.*

En la enseñanza de las niñas se suprime la de las nociones de agricultura, industria y comercio, y la de las nociones de

geometría y nociones de física, reemplazándolas con las de *labores propias del sexo, elementos de dibujo aplicado á las mismas labores, ligeras nociones de higiene doméstica.*

§ II.

Diversas clases de escuelas.

Los dos grados de enseñanza mencionados producen la *subdivisión* de las escuelas en *elementales* y *superiores*. Aunque la ley no admite más que estos dos grados, en realidad existen seis, que dan origen á seis clases de escuelas, á saber: de *párvulos, elementales incompletas y completas, superiores incompletas y completas, y superiores ampliadas.*

Las escuelas de párvulos forman el primer grado de la enseñanza; son á un tiempo asilos y casas de educación; concurren al desarrollo y bienestar de la niñez, y preparan para todos los géneros de instrucción; son, pues, la base de la enseñanza.

El buen instinto del pueblo español había ya echado de ver esto mismo, y en las provincias de Andalucía y algunas otras formáronse un remedo de estas escuelas con el título de *Escuelas de Amigas.*

Antes que la ley consignara como precepto el fomento de las escuelas de párvulos, ya el Gobierno de S. M. se había dirigido, el año 1836, á los gobernadores civiles con este objeto. Sin embargo, como nada consiguieron estos funcionarios, hubo de dirigirse de nuevo el 15 de Julio de 1838 á la Sociedad económica de Madrid, proponiéndole formar otra asociación con el objeto: 1.º, de establecer escuelas de párvulos y de adultos; 2.º, de publicar libros útiles para la instrucción primaria y para la educación pública en general.

Este segundo paso del Gobierno fué más afortunado que el anterior. A él se debe la organización de la sociedad destinada á mejorar y propagar la educación del pueblo, y el establecimiento de las escuelas de párvulos que hoy existen; pues todas ellas deben el impulso á la primera que fundó la sociedad, conocida después con el nombre de *Normal de Virio.*

A este primer grado de enseñanza, donde se desarrollan las facultades físicas, morales é intelectuales de un niño, sigue el grado elemental, cuya enseñanza se da en las escuelas elementales completas é incompletas. La ley no exige la instalación de éstas en los pueblos de menos de cien vecinos; pero en el caso de llegar á este número, está el pueblo ya obligado á sostener escuela completa, como luego se verá.

El grado superior de enseñanza primaria lo constituyen las escuelas superiores. Como ya dijimos, no todas las de esta clase comprenden los ramos que abraza el programa, si bien hay algunas, aunque pocas, que le exceden. De aquí procede que existan realmente escuelas superiores incompletas, completas y ampliadas.

La gradación de la enseñanza, cual la acabamos de presentar, es sumamente útil, y dará muy buenos resultados cuando la inspección la haya regularizado completamente.

Así como crecen los centros de población, así se amplía la esfera de los conocimientos necesarios á las diferentes clases de la sociedad. De esta manera, no sólo se facilita en todas ellas el desarrollo del genio, sino también el conocimiento de las aplicaciones vulgares de todas las ciencias útiles á la humanidad.

Hay, sin embargo, dos obstáculos, que dificultarán por algún tiempo el resultado del desenvolvimiento completo de la primera enseñanza.

Es el primero la falta de asistencia de los niños á las escuelas, la época en que concurren á ellas y lo pronto que las abandonan.

Es el segundo la edad en que se permite el ingreso en la segunda enseñanza, y la poca preparación que al efecto se exige.

En gran parte de Alemania, y especialmente en Prusia, la instrucción primaria está dividida en cuatro grados; pero como allí es la enseñanza obligatoria desde seis á catorce años, la gradación es natural y progresiva y los adelantamientos considerables.

Hay en España, por desgracia, grande apatía y descuido en enviar los niños á las escuelas. Muchos concurren á ellas tarde, otros apenas permanecen el tiempo necesario para adquirir algunos conocimientos en la lectura. La ley de 9 de Septiembre de 1857, para cortar estos inconvenientes, hace obligatoria la primera enseñanza.

Poco ha que estaba ésta limitada á la lectura y escritura. Un mal maestro, ó un maestro leccionista, enseñaba estos precisos elementos de toda instrucción á aquellos niños cuyos padres pensaban dedicarlos á una carrera. Cuando apenas leían con regular soltura y comenzaban á escribir, pasaban á las escuelas de latinidad, donde permanecían tres ó cuatro años antes de comenzar los estudios filosóficos. No nos pertenece calificar lo que éstos eran, y si consignamos este hecho, es únicamente para deducir una consecuencia tan natural como lógica.

Acostumbrados los padres á semejante rutina, ¿cómo es posible que tengan ideas exactas de los verdaderos límites de la instrucción primaria? ¿Cómo han de conocer las ventajas de proporcionar á sus hijos la que la nueva ley dispensa? Así, el tiempo que pasan éstos en las escuelas primarias lo conceptúan perdido. Su ignorancia no les deja conocer cuánto ganarían aquéllos preparándose bien para emprender los estudios de la enseñanza secundaria; y si no, ¿por qué se defraudan las esperanzas de sus padres? ¿Por qué se hacen impotentes los esfuerzos de tantos ilustrados profesores?—Porque los niños comienzan antes de tiempo los estudios secundarios; porque no van preparados cual conviene al emprenderlos.

Si la ley se opusiera á las preocupaciones vulgares; si se exigiera la asistencia á las escuelas superiores antes de poder

ingresar en los institutos y universidades, otros serían los resultados. Desde luego las escuelas superiores prosperarían, y hallando el artesano y el labrador acomodados un medio de instruir á sus hijos, no los sacarían de su esfera enviándolos á los institutos; éstos se acreditarían, porque los alumnos que en ellos ingresaran estarían dispuestos para el estudio, y los profesores no perderían inútilmente el tiempo. Para que éste se aprovechara, convendría no permitir el paso á la segunda enseñanza antes de doce años, y sin acreditar la asistencia á una escuela superior. Sólo de este modo quedaría plenamente comprobada en la práctica la utilidad de éstas, como ya lo está en la teoría.

§ III.

Carácter de las escuelas públicas privadas.

La ley divide la enseñanza en pública y privada. Pertenecen á la primera división las escuelas sostenidas por los fondos públicos de los pueblos, legados, obras pías y fundaciones; á la segunda, las escuelas particulares, donde los maestros, establecidos por su cuenta, dan la instrucción, mediante las retribuciones que estipulan.

Para apreciar debidamente el carácter que hoy presentan ambas clases de escuelas, ó lo que es lo mismo, la enseñanza del Estado y la enseñanza libre, es necesario hacer algunas consideraciones retrospectivas, que han de tenerse muy en cuenta.

Aunque la ley no consignaba la libertad de enseñanza, existía de hecho entre nosotros desde muy antiguo. El clero, como hemos dicho, y en particular algunas comunidades religiosas, fueron al principio sus únicos depositarios. Pasó luego mucha parte á manos seculares, si bien algunas se hallaban sometidas á los prelados, y otras á congregaciones ó sociedades piadosas. Sin embargo, fuése formando paulatinamente un cuerpo de maestros, que no tenían más trabas que las que ellos quisieron imponerse. Andando el tiempo, este cuerpo vino á ser el único dueño de la instrucción primaria, que daba la que entonces era necesaria, y la hacía pagar como mejor le parecía. Mientras que el Colegio académico de Madrid conservó sus derechos, los maestros, si bien no se establecían en poblaciones de corto vecindario, se repartían entre las más florecientes de la monarquía; pero luego que consiguieron una completa libertad para establecerse donde mejor les convenía, afluyeron á Madrid y á los grandes centros de población, donde, aminorados sus recursos por la concurrencia, fueron decayendo las escuelas de una manera lastimosa. Estas escuelas no tenían en general más objeto que enseñar á leer y escribir á los niños destinados á seguir una carrera, ó á lo más á aquellos que debían dedicarse al comercio, pues eran los únicos que podían pagar la enseñanza. Dedúcese naturalmente de aquí, que ésta no existía

para las clases pobres, exceptuando los niños que se educaban en las pocas escuelas que sostenía el clero, ó algunas juntas de caridad, como sucedía en Madrid. Y no eran solas las clases menesterosas las que dejaban de recibir los beneficios de la educación, sino toda la clase media de los pueblos de reducido vecindario, porque los maestros no iban á establecerse en ellos. Puede, pues, decirse en verdad, que nuestra instrucción primaria popular no ha existido hasta después de promulgada la ley de 1838.

Cuanto acabamos de manifestar nos da la explicación de los hechos que vamos á consignar:

1.º Las escuelas públicas se han establecido en mayor número en los pueblos de tercero y cuarto orden que en los de primero y segundo.

2.º Las escuelas públicas de los pueblos de tercer orden presentan un grado de prosperidad y progreso muy superior á las de los pueblos de primero y segundo.

3.º Las escuelas privadas ó libres han desaparecido casi del todo de los pueblos de tercer orden.

4.º Las escuelas privadas ó libres han aumentado en los grandes centros de población.

5.º La enseñanza primaria, así pública como privada, de los pequeños centros de población, lleva ventajas, así en la solidez como en la extensión de conocimientos, á la de los grandes centros populares, incluso Madrid.

La explicación de estos fenómenos es muy natural: la enseñanza primaria era una necesidad para todas las clases de la sociedad en las poblaciones de segundo y tercer orden; por eso las escuelas públicas se han establecido en mayor número proporcionalmente en estos pueblos, y presentan un grado de prosperidad más elevado, merced á los esfuerzos unánimes de todos sus habitantes; pues no pudiendo sostenerse maestros particulares por las pocas familias que se hallaban en estado de pagar sus tareas, activaron las acomodadas el establecimiento de las públicas.

En los grandes centros de población, como en Madrid, Barcelona, Zaragoza, Sevilla, etc., la instrucción primaria era sólo una necesidad para las masas; por eso no se han aumentado ni mejorado sus escuelas públicas; por eso no se han aumentado las escuelas privadas, y por eso, en fin, la instrucción primaria no ha hecho los progresos que en poblaciones de menos vecindario, si bien en la actualidad ha recibido mayor impulso.

Los maestros afluyen á los grandes centros de población, y faltos de recursos, establecen las escuelas en malos edificios y con un escaso y mal menaje. Para sostenerse, tienen que condescender con todas las exigencias de las familias, hasta en la educación religiosa y moral; el ejemplo autorizado de unos pervierte á otros; tales escuelas tienen precisamente que decaer y sufrir de continuo mil vicisitudes; así las vemos crearse y desaparecer como las tiendas de comercio.

Cuando el capital del especulador interviene en la enseñan-

za, el padre incauto se engaña por la apariencia, sin que en realidad gane nada. Los colegios particulares donde se da la enseñanza primaria, presentan en tesis general este carácter. Objeto de una especulación, no se busca un maestro hábil para ponerse al frente de la escuela primaria, sino al pobre hambriento é ignorante que más barato se presta á dar la enseñanza.

Así, pues, si el Estado quiere evitar el peligro de esta educación descuidada en los grandes centros de población, debe establecer en ellos escuelas públicas elementales y superiores, y establecerlas hasta con lujo, para atraer á ellas los niños de todas las clases acomodadas; debe exigirse como obligatoria la asistencia á las escuelas superiores antes de permitir el ingreso en los institutos y universidades.

De esta manera el Estado dirigirá uniformemente la educación, y la preservará de los escollos de una dirección tortuosa.

De cuanto acabamos de decir se deduce que el carácter que hoy presentan las escuelas del Estado es el de un mejoramiento progresivo, y opuesto el de las escuelas particulares.

Estas, que lo eran antes todo en las grandes poblaciones, permanecen estacionarias, y son de hecho un obstáculo para la prosperidad de las del Estado. Si éste enalteciera convenientemente las suyas, aquéllas tal vez se aminorarían; y las que permanecieran presentarían todas las condiciones de bondad apetecibles. Así se ha verificado ya en algunas capitales de provincia de segundo orden, donde el ejemplo de la escuela práctica normal ha sido bastante eficaz y conocido del público: es esta una experiencia que no debe olvidarse.

Por lo demás, la enseñanza libre á la par de la del Estado, tal como la consigna la ley, es de todo punto necesaria y conveniente para que la emulación promueva los adelantamientos de ambas.

§ IV.

Obligación que tienen los pueblos de sostener escuela ó escuelas, según el vecindario.

El error y la miseria son las más poderosas causas de la depravación de las costumbres: ¿qué medio adoptar para combatirlas?—La instrucción al alcance de todos. Nuestra ley deja poquísimo que desear en esta parte: previene que todo pueblo que llegue á 500 almas esté obligado á sostener una escuela elemental completa de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas; que las poblaciones menores, que reunidas llegaren al mismo número, sostengan una escuela de igual clase; que al efecto se formen distritos de escuela donde la población estuviere diseminada ó consistiere en aldeas de corto vecindario, en barrios ó caseríos; que toda ciudad ó villa cuyo número de almas llegue á 10.000 sostenga además una escuela superior; que se establezcan éstas aun en los pueblos cuyo número de veci-

nos no alcance al prefijado, con tal que tengan recursos para sostenerlas; que cada provincia sostenga una escuela normal de enseñanza primaria para la correspondiente provisión de maestros, y en Madrid una central destinada á formar maestros normales para las subalternas de esta clase.

Así, la legislación no puede ser más terminante, y ¡ojalá fuera ya una verdad en la práctica! Sin embargo, mucho se ha hecho, aunque mucho queda que hacer todavía. En efecto; pocos pueblos que deban tener escuela elemental dejan de tenerla; pero no en todos los que debiera haberla superior se ha establecido: las causas quedan ya manifestadas. La ley recomienda además indistintamente las escuelas de párvulos y de adultos. Hasta que se creó la inspección apenas había escuelas de esta clase sino en Madrid y en alguna otra capital.

§ V.

Formación de los maestros.—Medios para perfeccionarlos. Su colocación y ascensos.—Castigos.

El arte de educar enseñando es quizá el más difícil de todos, aunque sea muy vulgar la opinión contraria. ¿Por qué están en minoría si no los buenos maestros? ¿Por qué únicamente de tarde en tarde llena alguno cual corresponde su delicadísimo encargo? ¿Por qué son tan contados los Pestalozzi, los Bell, los Lancáster? Ya que no sea posible formar genios para que eduquen á nuestros hijos, no dejemos al acaso tan trascendental encargo. Los Estados pensadores por excelencia, los Estados alemanes, son de los primeros que conocieron, no sólo la importancia de esta misión, sino los medios de encaminarla á su perfeccionamiento. No le basta al maestro poseer algunos conocimientos; necesita saber transmitirlos, necesita educar enseñando; y este triple arte no se adquiere sin un aprendizaje previo. El magisterio necesita, pues, una carrera y seminarios donde la adquiera. Más que otra circunstancia alguna, quiere una vocación decidida, que sólo puede desarrollarse por el conocimiento teórico y práctico de sus penosos y poco remunerados deberes. Es además altamente peligroso para la sociedad dejar al azar la educación de la niñez: Si un mal médico daña al hombre físico, un mal maestro daña al hombre entero, haciendo degenerar las facultades corporales, embotar las intelectuales y depravar las buenas inclinaciones. Finalmente, son tantos los peligros que engendra para la sociedad un magisterio sin suficiente instrucción, que no se concibe el abandono que ha habido en formarle. Los alemanes, dijimos, apreciando en su justo valor estas consideraciones, fundaron las primeras *Escuelas Normales*, con el título de *seminarios de maestros*; institución que se extendió rápidamente por toda Europa, y que nosotros poseemos desde el año de 1839.

La primera que se estableció en España fué la Escuela Central,

seminario de maestros del reino. En ella se educaron algunos de los actuales profesores de la misma, muchos de los directores y profesores de las de provincia, casi todos los inspectores y no escaso número de maestros de las escuelas prácticas normales, superiores y elementales del reino.

Existen hoy, además del seminario normal central, establecido en Madrid, las escuelas provinciales.

Cada seminario normal consta del seminario propiamente dicho, donde reciben la enseñanza teórica los alumnos aspirantes á maestros, y de una escuela práctica, donde aquéllos hacen aplicación inmediata de las teorías adquiridas. Esta última se halla dividida en dos secciones: la primera destinada á la enseñanza elemental, y la segunda á la superior.

El personal de la escuela central se compone de un director, cuatro maestros, otro para la enseñanza moral y religiosa, y dos regentes de las escuelas prácticas. El personal de las escuelas superiores consta de un primer maestro director, un maestro segundo, otro tercero, otro para la enseñanza moral y religiosa, un regente para la escuela práctica y un auxiliar para la misma. En las escuelas normales elementales hay un maestro director, uno segundo, otro encargado de la enseñanza moral y religiosa, un maestro regente de la escuela práctica y un auxiliar.

Los importantes servicios que están destinados á prestar los maestros de párvulos, nos hace desear se regularicen algo más sus estudios, según el tiempo que han de invertir en ellos.

Los maestros elementales se forman en las tres clases de escuelas normales, ganando dos cursos en cualquiera de las mismas, ó previo un examen, y el Gobierno les expide el correspondiente título, con el cual quedan autorizados para la enseñanza.

En el seminario central y en los normales superiores se forman los maestros superiores. Para obtener título de esta clase, es forzoso haber ganado tres años escolares en cualquiera de dichos establecimientos, y pasar los demás trámites que los maestros elementales.

Los maestros normales sólo pueden formarse en el seminario central. Deben estudiar cuatro años, y ser aprobados en el examen general de salida que sufren en el mismo seminario.

Destinados los maestros normales á desempeñar los primeros puestos de la carrera, era indispensable aumentar el tiempo de su permanencia en el seminario, á fin de que adquirieran mayor extensión y firmeza en los diversos ramos de enseñanza. Además sería conveniente también que el examen final se verificara en otra forma.

Luego que los maestros dejan los seminarios normales y obtienen el título, necesitan, no sólo un estímulo para trabajar en su mejoramiento, sino medios para poder conseguirlo. Solicito el Gobierno de la prosperidad general, no ha olvidado tampoco este deber. Merced á la dirección dada, el magisterio español posee ya cuatro medios poderosos de perfeccionarse;

academias y conferencias, las bibliotecas populares, los libros y la prensa periódica.

Heredera la academia de Madrid del espíritu tradicional del antiguo colegio de profesores, representa en cierta manera lo pasado, algo modificado por las tendencias modernas. Fruto espontáneo de estas tendencias, las academias de las provincias revelan la lozania de la primera edad. Cediendo el Gobierno al espíritu de asociación y á la necesidad de discutir de la época, autorizó y sancionó como precepto la formación de las academias, en el art. 52 del Real decreto de 23 de Septiembre de 1847. Son incuestionables los adelantamientos que de la buena organización de estas academias pueden resultar al profesorado; pero la experiencia tiene demostrado que, si se descuida esta institución, podrá ofrecer peligros, aunque el Gobierno procuró evitarlo, disponiendo en el art. 33 del decreto citado que *los estatutos de las academias existentes se revisarán, dentro del término de tres meses, y se le remitirán al Gobierno para su aprobación; previniendo á los inspectores, en el art. 17 de sus instrucciones, asistan á las sesiones para enterarse de que no se apartan del objeto de su institución, y aconsejar los puntos que deben tratarse y el orden con que contenga proceder en su discusión.*

La lectura de los estatutos y reglamentos remitidos por las academias, demuestra la necesidad y conveniencia de que el Gobierno formule los principios en que han de basar aquéllas sus estatutos ó reglamentos. De esta manera se conseguirá, no sólo una completa uniformidad de miras en los esfuerzos de estas reuniones académicas, sino que sus tendencias no se bastardeen y degeneren del fin para que fueron instituidas.

De la buena organización de las academias penderá principalmente que las bibliotecas populares llenen el filantrópico objeto que se propuso el Gobierno al establecerlas. Dispuso éste en el art. 51 del referido decreto se pongan á cargo de los maestros que la comisión designe, y que se abran al público de noche y los días festivos. No es posible recoger en un día el fruto de esta institución; pero bien dirigida, puede producir grandes bienes, no sólo por la mayor instrucción que proporcionará al profesorado, sino por la influencia en las costumbres, si el amor al saber y al estudio llega á sustituir en las masas al amor al juego y á la disipación. No en vano encarga, pues, el Gobierno á los inspectores, en el art. 18 de sus instrucciones, que *investiguen los medios de establecer bibliotecas populares, indaguen los libros que deban adquirirse, intervengan en la formación de sus reglamentos y vigilen su exacto cumplimiento.* Estos funcionarios contraerian una terrible responsabilidad si descuidaran el cumplimiento de un deber tan sagrado y de tan trascendentales consecuencias.

Los libros son otro de los medios con que el maestro puede perfeccionarse. No se han escrito muchos exclusivamente para los maestros, pero tenemos ya algunos cuya lectura puede ser muy provechosa. Cuando el profesorado haya conseguido me-

jorar su posición material con el aumento de dotaciones, se escribirán probablemente otros libros, porque estarán los profesores entonces en posición de adquirirlos. Hasta ahora sólo haciendo esfuerzos heroicos pueden algunos comprar, no todas las obras publicadas para su uso, sino las de pedagogía ó de enseñanza que gozan más nombre.

Desde que la prensa libre existe entre nosotros, comenzaron á escribirse algunos periódicos para los maestros. La misma causa de que procede la escasez de obras, origina la muerte y escasez de las publicaciones periódicas. Sin embargo, hoy se sostienen algunas de estas últimas, exclusivamente consagradas á fomentar la instrucción primaria, y á ilustrar á los profesores.

Tales son los medios de que éstos disponen para perfeccionarse. Veamos ahora cuáles son los de su colocación, y el orden de los ascensos á que pueden aspirar.

La dotacion de los maestros es la siguiente:

	Reales
1.º En pueblos menores de 500 almas lo más aproximado posible á.....	2.500
2.º En los de 500 á 1.000 almas.....	2.500
3.º En los de 1.000 á 3.000 almas.....	3.300
4.º En los de 3.000 á 10.000 almas.....	4.400
5.º En los de 10.000 á 20.000 almas.....	5.500
6.º En los de 20.000 á 40.000 almas.....	6.600
7.º En los de 40.000 en adelante.....	8.000
8.º En Madrid.....	11.000

Las maestras tienen igual sueldo que los maestros.

Unos y otras cuentan además con casa para la escuela y para sí, y la retribución de los niños que no sean verdaderamente pobres.

Estas dotaciones corresponden á las escuelas del grado elemental; los maestros de las superiores tienen derecho á 1.000 reales más del sueldo que corresponde al pueblo, según la clasificación indicada.

Además disfrutarán los maestros y maestras un aumento gradual de sueldo de 200, 300 y 500 reales, según sus méritos y servicios.

Para aspirar á una escuela se requiere el título correspondiente y acreditar buena conducta. Las escuelas cuya dotación no llegue á 3.000 reales, se proveen por concurso, y las demás por oposición. El que haya obtenido escuela por oposición, al cabo de tres años de práctica puede pasar á otra de igual clase, ascendiendo gradualmente en la escala de dotaciones, sin nuevos ejercicios.

De esta manera, sin salir los maestros de la enseñanza primaria pueden tener una serie de ascensos desde 3.000 hasta 11.000 reales.

Pero los maestros superiores pueden también aspirar á las secretarías de las juntas, y los normales al cargo de inspectores provinciales.

Muy sabiamente estaba dispuesto que para obtener este último cargo hayan de haber ejercido el magisterio cinco años por lo menos, y para el de secretario de las juntas tres años; pero en la actualidad no se exige este requisito.

Los maestros que al título superior añaden el de normal, pueden entrar en el profesorado de estas escuelas modelos, aunque sólo en clase de terceros maestros superiores, y segundos de las elementales, previa oposición.

Continúan en esta nueva jerarquía los ascensos graduales hasta el de inspector general (1) y director de la escuela central del reino. Por manera que puede vanagloriarse España de ser el país de Europa donde se ha entendido mejor este sistema en el ramo de instrucción primaria.

Acabamos de ver cómo los maestros se forman en España, con qué medios cuentan para perfeccionarse en su carrera, y qué clase de colocaciones y ascensos les ofrece ésta. Pero los maestros pueden delinquir como hombres y como maestros. ¿Qué penas, qué castigos impone la ley en ambos casos? En el primero entran en la categoría de los demás ciudadanos; en el segundo se hallan sujetos á los reglamentos especiales. Según ellos, no pueden ser los maestros separados de su destino sino por el Gobierno de S. M., y con expediente formado con audiencia de los mismos. Las juntas de instrucción pública pueden suspenderlos y hasta pedir al Gobierno la separación definitiva, siempre que lo juzguen acertado. Los inspectores tienen también la facultad de proponer la separación por causa de negligencia habitual, mala conducta moral y religiosa ó incapacidad notoria. Por lo demás, la amonestación, la suspensión y la separación son las únicas penas que como tales maestros pueden imponérseles.

§ VI.

De los libros que han de servir en las escuelas.

En una provisión del Consejo de Castilla de 11 de Julio de 1771 se lee: «Para que se consiga el fin propuesto (el de la enseñanza), á lo que contribuye mucho la elección de libros en que los niños empiezan á leer, que habiendo sido hasta aquí de *Fábulas frías, historias mal formadas ó devociones indiscretas*, sin lenguaje puro ni máximas sólidas, con lo que se deprava el gusto de los niños, y se acostumbran á locuciones impropias, á

(1) La inspección general de primera enseñanza fué suprimida, con lo cual se dió un golpe mortal á toda la institución. Hoy uno de los inspectores generales de instrucción pública reemplaza á los especiales de primera enseñanza.

credulidades nocivas y á muchos vicios trascendentales á toda la vida, especialmente con los que no adelantan ó mejoran su educación con otros estudios, mando que en las escuelas se enseñe, además del pequeño fundamental Catecismo que señale el Ordinario de la diócesis, por el *Compendio histórico de la Religión de Pintón*, el *Catecismo histórico de Fleury*, y algún compendio de la historia de la nación que señalen respectivamente los corregidores de las cabezas de partido, con acuerdo ó dictamen de personas instruidas, y con atención á las obras de esta última especie, de que fácilmente se puedan surtir las escuelas del mismo partido, y en que se interesará la curiosidad de los niños, y no recibirán el fastidio que causan en la tierna edad otro género de obras.»

Los estatutos del Colegio de maestros de Madrid, aprobados por el Consejo en providencia de 22 de Diciembre de 1780, disponían que «en todas las escuelas del reino se enseñe á los niños su lengua nativa por la gramática que ha compuesto y publicado la Real Academia de la Lengua, previniendo que á ninguno se admita á estudiar latinidad sin que antes estén bien instruidos en la gramática española.

«Que asimismo se enseñe en la escuela de los niños la ortografía por la que ha compuesto la misma Academia de la Lengua; y se previene que, para facilitarles esta enseñanza, los maestros pongan en las muestras que les dan para escribir las reglas prácticas de la ortografía...; pues con el ejercicio continuo de escribirlas, las aprenderán de memoria sin trabajo.

«Que para leer se les debe dar un libro de buena doctrina, de buen lenguaje y corto volumen, que pueda comprarse con poco dinero.»

Lo que acabamos de insertar revela que si en aquella época no había libros á propósito para las escuelas, las personas doctas habían conocido ya la importancia de poseerlos, y los perjuicios de los malos libros, bastante bien apreciados en lo que dejamos escrito.

El plan y reglamento de escuelas de 1825 fijó los libros que exclusivamente habían de usarse en ellas. Si bien podía ser útil esta determinación para uniformar la enseñanza, tenía el terrible escollo de estacionarla completamente.

Conociendo el Gobierno que la escasez de buenos libros para las escuelas provenía, en efecto, de las leyes que imposibilitaban su libre adopción, consignó en el reglamento de escuelas de 26 de Noviembre de 1838 el precepto siguiente: «A fin de no retardar los progresos de la instrucción en los diferentes ramos ó enseñanzas de las escuelas, no se designarán en lo sucesivo libros determinados, sino que serán elegidas por los maestros, de acuerdo con la comisión local, las mejores obras, á medida que vayan publicándose.»

Merecen meditarse algunas de las reflexiones que dicho reglamento manifiesta en su preámbulo se tuvieron presentes para adoptar determinación al parecer tan peligrosa.

«El riesgo de que en las escuelas se haga uso de malos li-

bros, ha de provenir necesariamente de una de tres causas: ó de malos principios religiosos, morales ó políticos, ó de ignorancia, ó de falta de medios para adquirir libros buenos. La primera será por fortuna la más rara; y si alguna vez se verifica, no serian los libros determinados que se impusieran los que remediasen el mal.» «...Cuando se adoptan malos libros por ignorancia de los maestros, es el remedio natural y directo ilustrar á éstos, ó valerse de otros. Se prevendría sin duda este inconveniente, señalando el Gobierno de antemano los libros que han de usarse en las escuelas, como se hacia en otro tiempo en todas partes y se ha hecho hasta el día en España. Mas la experiencia ha demostrado que los cuidados del Gobierno en este como en otros negocios, no siempre evitan los males que teme, y los producen á veces mayores. No puede dudarse que esta oficiosidad es una de las principales causas de que carezcamos de libros elementales, y de que no los tengamos mejores, viniendo en que hay algunos buenos.

»La sola circunstancia de obligar á que se lean determinados libros en las escuelas, y no otros, aunque sean buenos, es bastante poderosa para retraer á los que están dispuestos á publicar nuevas obras, y arredrar en vez de alentar á los que pudieran ocuparse con utilidad pública en tan importante servicio. Este es un resultado necesario, aun cuando el Gobierno por su parte esté pronto siempre á dar un nuevo decreto por cada obra de mérito que se publique, y aunque su juicio sea en todos los casos acertado y justo, pues el temor de un fallo de esta especie es natural, y pocos querrán exponerse á una indirecta reprobación. A esto se agregarían otros inconvenientes mayores; y sobre todo, se correría el riesgo de que ésta viniese á ser una especulación, ó más bien un monopolio en los conocimientos humanos.»

La experiencia vino á corroborar lo justo y acertado de la medida adoptada por el Gobierno, y merced á ella, poseemos hoy algunos buenos libros para las escuelas, especialmente en las materias de instrucción elemental. Sin embargo, no se han tocado hasta ahora todos sus buenos resultados, dejándose por el contrario sentir alguno de sus abusos. En efecto, acostumbrados los maestros de España á la rutina, aprovecharon la libertad plena que se les dejaba para no usar en sus escuelas sino los antiguos libros á que estaban acostumbrados; y los nuevamente escritos, á pesar de su mérito, apenas se han generalizado, retrayendo así á los autores de emprender unas obras que ningún beneficio les reportaban. Algunos, aunque pocos, abusaron de la libertad concedida, escribiendo obras poco á propósito para los niños. Estos hechos resolvieron al Gobierno á adoptar un medio entre los dos extremos que hasta entonces se siguiera. Dispuso, pues, que no pudiese adoptarse por texto en las escuelas ningún libro que no obtuviese la previa aprobación del Consejo. Hizo más: sacó á concurso las obras de texto. Sin embargo, tal vez no convendría llevar hasta la exageración este principio. Si la enseñanza primaria necesita, como las secundarias, uniformidad de doctrinas y que se fijen los límites

de los diversos ramos que comprende, en el segundo grado hay menos inconvenientes en que permanezcan por más tiempo los métodos: en el primero, los métodos y los procedimientos lo son todo: cada día, cada hora puede hacerse un descubrimiento útil en esta parte esencial, que quedaría ignorado por algunos años y quizá para siempre, con grave perjuicio para la enseñanza. Así, el sistema de concursos no ofrece inconveniente en la enseñanza secundaria; es más, si las justas razones que expone el Gobierno en el preámbulo del decreto en que los abre, hace indispensable esta medida, en la instrucción primaria varían en gran manera las circunstancias. En primer lugar, no hay una escasez tan grande de obras como en la secundaria, y es menos peligrosa la desigualdad del texto; en la instrucción primaria el maestro lo es todo, el libro muy poco. No se conseguirá, pues, la uniformidad de la enseñanza con la uniformidad de los libros, sino con la uniformidad de doctrinas en el cuerpo del profesorado. Esto será un resultado forzoso de los seminarios normales y de la vigilancia de los inspectores. Por manera que en la instrucción primaria convendría quizá adoptar por punto general una completa libertad en la adopción de libros de texto, restringida únicamente por la facultad de prohibir los malos. Pero en esta parte, y á pesar de los alardes de libertad de los últimos gobiernos de España, puede decirse hemos ratrogradado á los tiempos del Colegio de San Casiano: la disposición que ordena no haya más libro de texto para aprender la lengua patria que la *Gramática* y los *Compendios* formados por la Academia de la Lengua, es en extremo perjudicial á los progresos de la enseñanza en tan importante ramo: esta medida no se halla adoptada en ninguna de las naciones civilizadas de Europa, y es una anomalía inexplicable en nuestra legislación de instrucción pública.

§ VII.

De las escuelas de niñas.

Admitido el principio de que la educación del hombre es de todo punto necesaria para la prosperidad de las naciones, es preciso convenir en que no es menos interesante la de la mujer; con tanta más razón, cuanto que la de aquél depende en cierto modo de la de ésta. La mujer es la esposa y la madre del hombre, y nadie puede desconocer la influencia que estos dos dulces vínculos ejercen en la sociedad. «Todo el bien que germina en mi alma, decía Kant en su vejez, es la obra de mi madre.» Napoleón atribuía á los consejos de la suya todas sus prosperidades. Nadie ignora que las mujeres son más solícitas que los hombres de la educación de sus hijos; el amor materno las impele á procurar la felicidad de sus hijos por todos los medios que tiene á su alcance. En la clase pobre, ¿quién conduce á los niños á la escuela? ¿quién los reprende si faltan á ella? ¿quién se

entiende con el maestro? Las madres y sólo las madres. Estas mismas son en las demás clases de la sociedad quienes animan á los hijos al estudio, y hasta quien los dirigen respecto á la carrera que deben abrazar. De aquí el gran perjuicio de abandonar la educación de la mujer. En tesis general, lo que ésta sabe se transmite á la sociedad por medio de sus hijos; lo que el hombre sabe se individualiza en sí mismo. Así, las mujeres llevan consigo el porvenir de la sociedad; y el Gobierno, encargado de velar sus intereses, no llenaría los deberes de tal si olvidara la educación de la mujer.

Los progresos en esta parte son notables.

§ VIII.

Del gobierno de la instrucción primaria, ó de las diversas autoridades encargadas de su fomento y vigilancia.

El ministro de Fomento es el primer jefe de la enseñanza primaria. Sin embargo, los tres ramos que le están encomendados no podrían fomentarse y dirigirse simultáneamente por una sola persona, que, como miembro del Gabinete, tiene una responsabilidad común en todas las altas cuestiones del Gobierno. Para la debida unidad y dirección de la enseñanza, hay, pues, un director general de instrucción pública, que forma con el ministro la verdadera cabeza directiva de los estudios. A sus inmediaciones existe un cuerpo consultivo, que es el Consejo de instrucción pública. En otro tiempo había además una Comisión auxiliar central de primera enseñanza.

El Consejo de instrucción pública está compuesto de un presidente y treinta individuos nombrados por el rey, del director general del ramo y dos inspectores generales y del rector de la Universidad de Madrid.

Este Consejo está dividido en cinco secciones.

El Gobierno oirá al Consejo:

1.º En la formación y modificación de los planes de estudios, programas de enseñanza y reglamentos de escuelas y establecimientos pertenecientes al ramo.

2.º En la creación y supresión de cualquier establecimiento público de enseñanza, exceptuando las escuelas de primera educación, que podrán crearse, mas no suprimirse sin audiencia del Consejo.

3.º En la creación y supresión de cátedras.

4.º En la provisión de cátedras y en los expedientes de clasificación, ascensos, premios, jubilación y separación de profesores y empleados facultativos del ramo.

5.º En cualesquiera otros asuntos pertenecientes á instrucción pública en que crea conveniente oír su dictamen.

La comisión auxiliar de instrucción primaria estaba constituida por un consejero de instrucción pública, presidente; los

inspectores generales del ramo, el director y dos maestros de la escuela normal central del reino.

Las atribuciones de este cuerpo eran:

1.º Evacuar todos los informes y consultas que le pidiera el Gobierno sobre asuntos del ramo.

2.º Preparar los reglamentos, instrucciones y programas que se le encargasen, relativos al mismo objeto.

3.º Ejercer una alta vigilancia sobre los inspectores de provincias, para asegurarse del exacto y buen cumplimiento de sus obligaciones. Al efecto examinaba los partes mensuales, memorias de visitas, etc. etc.

4.º Informar sobre el mérito de los libros escritos para texto.

5.º Coordinar los datos que remitían los inspectores para formar la estadística general de la instrucción primaria en todo el reino.

6.º Redactar la memoria anual que había de publicarse sobre el estado y progresos del ramo.

Tal es el gobierno supremo y la vigilancia pasiva de la instrucción primaria de España; la vigilancia activa superior estaba encomendada á los inspectores generales del ramo. Estos visitaban é inspeccionaban alternativamente las escuelas normales de provincias, las comisiones superiores, las escuelas públicas de las capitales y todas aquellas donde era necesario resolver algún negocio arduo. Por este medio el Gobierno se enteraba del modo con que se cumplían sus disposiciones, de los buenos resultados que se obtenían, ó de las dificultades que ofrecían en la práctica; conocía cómo llenaban sus deberes los inspectores de provincias y demás autoridades subalternas, y podía dirimir con acierto las cuestiones y competencias que entre ellos se originaban. Los inspectores generales, ajenos á las afecciones locales y colocados al lado del Gobierno, eran los más á propósito para informar á éste con imparcialidad sobre todos aquellos puntos importantes. La comisión auxiliar fué suprimida, como igualmente los inspectores generales de primera enseñanza, con notable perjuicio de ésta. Los inspectores generales de instrucción pública no pueden suplir con igual utilidad los especiales de enseñanza primaria.

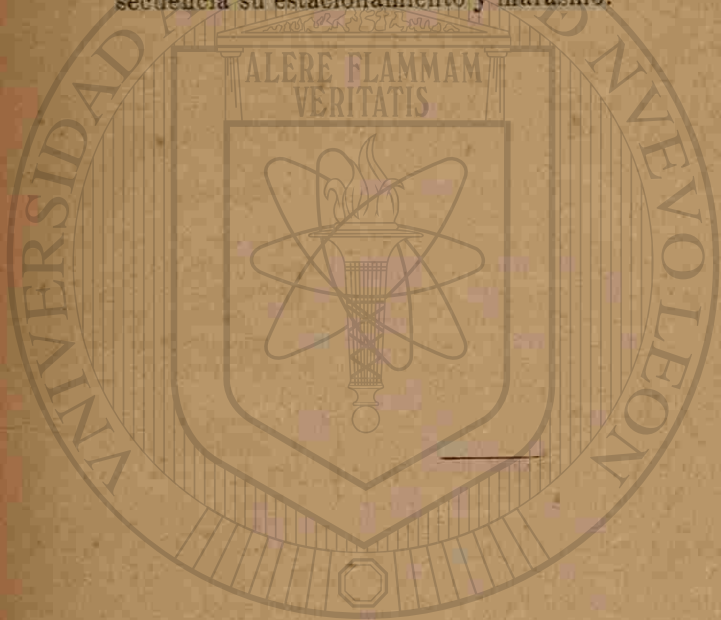
Del gobierno central y supremo y su vigilancia, hay que descender al gobierno provincial y local.

Al efecto existen los rectores, las juntas de instrucción pública y las de primera enseñanza, los ayuntamientos y los inspectores provinciales.

Los ayuntamientos no son una verdadera autoridad de las escuelas, sino las corporaciones obligadas por la ley á suministrar fondos para sostenerlas. Pero esta circunstancia les da una influencia muy directa en su prosperidad y decadencia.

Todas estas autoridades gobiernan y vigilan pasivamente, cada una en su esfera, la instrucción primaria en las provincias. La vigilancia activa está encomendada en ellas á los inspectores provinciales. A ellos incumbe indagar las necesidades de la instrucción primaria, y proponer los medios para mejo-

rarla; vigilar sobre el cumplimiento de las leyes, decretos y reglamentos, denunciando las faltas y abusos; investigar los recursos con que se sostienen las escuelas, cuidando de su religiosa inversión; y finalmente, hacer una continua y minuciosa inspección de las escuelas. La prosperidad de éstas dependerá naturalmente de las autoridades últimamente enunciadas; sin ellas, todas las demás son impotentes. La inspección es el alma de la enseñanza primaria; sin inspectores es forzosa consecuencia su estacionamiento y marasmo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

DIRECCIÓN GENERAL DE

CAPITULO VI.

DEBERES DEL MAESTRO.

Los deberes del maestro son de cinco especies: deberes para consigo mismo, deberes para con los niños, deberes para con los padres de los niños, deberes para con las autoridades y deberes para con la sociedad. Trataremos aquí separadamente de todos ellos, aunque no con la extensión que la importancia del asunto requiere.

§ I.

Deberes del maestro para consigo mismo.

Aunque el maestro tiene para consigo mismo idénticos deberes que los demás hombres, y por consiguiente ha de conservar pura su sensibilidad, desarrollar su inteligencia, cultivar la voluntad para hacer el bien y evitar el mal, la sociedad se halla en el derecho de exigir de él un cumplimiento más exacto de estos mismos deberes.

El maestro principalmente está obligado, no sólo á conservar una vida pura y sin mancha, si que también ha de procurar conservar ilesa su reputación, sin exponerse jamás á que sus acciones puedan interpretarse de una manera poco favorable respecto á la pureza de sus costumbres. Obligado el maestro, no sólo á instruir á los niños, sino á formar su carácter moral, el ejemplo es el más poderoso medio de conseguirlo; la inocencia sólo puede estar en contacto sin peligro con la inocencia. ¡Desgraciado el maestro cuya conducta no esté arreglada á la más exacta moral! Su responsabilidad es tremenda, porque las almas tiernas puestas á su cuidado que su mal ejemplo inficione, serán otros tantos acusadores ante la sociedad y ante Dios. Por consiguiente, el primer deber del maestro para consigo mismo es dirigir todas sus facultades hacia el cumplimiento de la ley moral.

El maestro, más que ningún otro hombre, necesita adquirir una gran firmeza de carácter, pero una firmeza dulce, apacible y serena, como la imagen viva de la razón. Por nada debe alterarse la calma del maestro, que ha de mostrarse siempre frío, severo é imparcial, castigando con disgusto y demostrando en todas sus acciones una natural bondad. La paciencia es la virtud del maestro; sin ella no conseguirá nunca hacerse obedecer ni establecer completamente la autoridad.

Ni la cólera ni el enojo han de dominarlo nunca en presencia de los niños, y para que esto consiga es necesario que procure que estas pasiones no le arrastren jamás en parte alguna.

Según dijimos, uno de los deberes del hombre es desarrollar la inteligencia para alcanzar la verdad, descubrir el error, llegar al conocimiento del Sér Supremo, hacerse digno de él. Pero el maestro tiene una obligación más estricta de cultivar sus facultades intelectuales. La instrucción que adquiere en el seminario y durante el tiempo de su preparación para dedicarse á la carrera del magisterio no es suficiente. El encargado de la noble misión de educar á la niñez debiera ser el hombre de más vastos conocimientos, el intérprete de las más admirables verdades, y cuya vida pura es consagrarse entera á labrar la dicha de la sociedad futura. El maestro, pues, ya que no pueda conseguir esta perfección, no debe perder de vista la tarea de ensanchar la esfera de sus conocimientos. Al efecto ha de procurarse los libros que más reputación gozan, y especialmente aquellos que conciernen á su profesión. Debe estar siempre al alcance de los adelantamientos modernos, por medio de la lectura de los periódicos destinados á la enseñanza. Los sacrificios pecuniarios que esto exige redundarán en su beneficio, porque haciéndole más apto para el desempeño de su carrera, conseguirá en ella mayores ascensos en justa remuneración de sus fatigas. El maestro ha de estudiar cada día por sí mismo el carácter é inclinaciones de los niños puestos á su cuidado, pues así adquirirá los medios de dirigirlos con acierto.

Si el maestro ha de imponerse una estricta observancia en el cumplimiento de sus deberes morales, y en los que conciernen al perfeccionamiento de su inteligencia, no ha de ser menos severo en el cumplimiento de los importantes deberes religiosos. Los niños deben ver en él un modelo de piedad y honradez. Jamás debe olvidar la asistencia á las prácticas religiosas que exigen nuestros sagrados ritos. El maestro debe rivalizar con el sacerdote en el respeto por las cosas sagradas. La irreligión es el cáncer de las sociedades modernas, y el maestro y el sacerdote son los que están llamados á pisar la cabeza del monstruo. Sin religión no hay moral posible ni sociedad tolerable: el relajamiento de las costumbres religiosas pervierte inmediatamente las costumbres morales y políticas y pone en peligro la sociedad. Sin religión todas las ideas se confunden, y el caos y la anarquía remplazan al orden, donde está simbolizada la belleza física y moral del universo. El maestro, pues, debe ser moral, religioso é instruído para que su ejemplo pueda proporcionar al Estado ciudadanos útiles y morigerados.

Todos los hombres están obligados á conservar su cuerpo, pues éste es el servidor del alma; pero el maestro necesita, además de los cuidados generales que prescribe la higiene, tener un cuidado especial con su persona. No ha de ser el maestro esclavo de la moda, pero tampoco ha de vestirse de una manera que se preste al ridículo. Sobre todo se ha de presentar en la escuela siempre aseado, y de una manera decente, que no cho-

que á los niños. Su cabeza ha de estar descubierta, porque la escuela es una especie de santuario, que el maestro debe ser el primero en enseñar á respetar.

§ II.

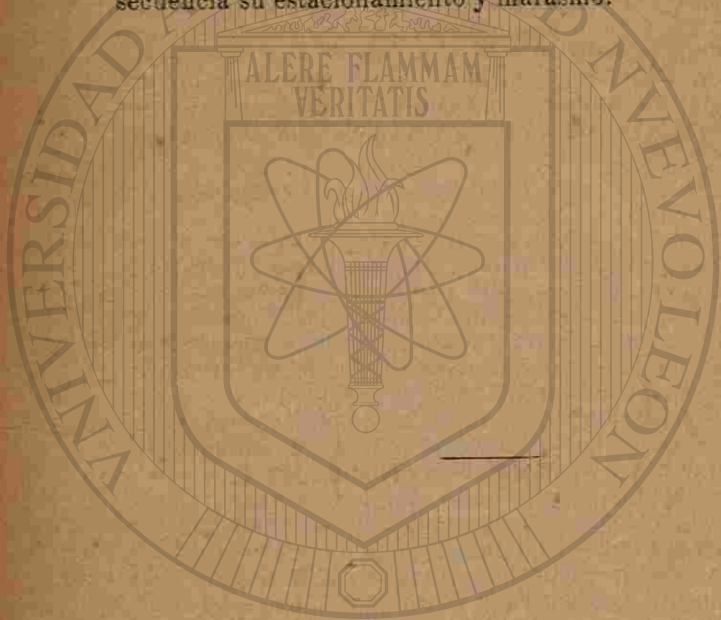
Deberes del maestro para con los niños.

Los deberes del maestro para con los niños corresponden naturalmente á las tres divisiones que de la educación hemos hecho. Así, el maestro tendrá el deber de velar por la salud de los niños, de desarrollar su inteligencia y de dirigir su naciente moralidad. La conservación de la salud de los niños en la escuela pende de los cuidados físicos de que nos hemos hecho cargo durante el curso de esta obra. Cuidará, pues, el maestro de la alternativa de los ejercicios, y especialmente de la conservación de la pureza del aire. La renovación de este precioso alimento de la vida es necesaria para conservarla. Por eso se ha de tener un especial cuidado en que no se vicié la atmósfera de la escuela, y en no aglomerar en reducidas habitaciones un número crecido de niños, sin la suficiente ventilación. La limpieza en el cuerpo y los vestidos son preceptos que interesan no menos á la higiene que á la moral. El maestro cuidará por lo mismo del aseo de toda la escuela.

El maestro ha de cuidar también de la instrucción de los niños, y al primer golpe de vista parece que éste es su primer deber. Indudablemente el maestro adquiere una obligación formal de enseñar á los niños las materias ó ramos que abraza la escuela; pero ha de procurar se enlace el estudio con el desarrollo de las diversas facultades intelectuales; de esta manera la educación y la instrucción se prestarán un mutuo auxilio. Las prescripciones que para ello debe seguir, quedan ya expuestas en otro lugar. Por lo que hace á la transmisión de los conocimientos, el maestro debe tener presente que sólo se enseña bien lo que bien se conoce. El maestro procurará ser claro en sus explicaciones y hasta en sus conversaciones familiares.

No debe haber preferencia en la transmisión del saber. El maestro debe enseñar á todos igualmente, de la misma manera y con idéntico placer. «Los esfuerzos del maestro, dice Wood, para dar una instrucción sólida á los niños, no se verán coronados de un verdadero éxito si no se ocupa concienzudamente lo mismo de los pequeños que de los grandes, si no sabe colocarse en su lugar, comprender las dificultades que los detienen y hallar el método de resolverlas. Hay muchos hombres de ciencia y mérito que son incapaces de doblegarse á esta necesidad. Perfectamente dueños del asunto, no pueden admitir que los demás tengan trabajo en concebirle, y exigen de todos la prontitud de inteligencia de que están dotados. ¿Qué resulta de aquí? Que si alguno de los discípulos no puede seguirles, sucumbe bajo el peso de una carga superior á sus fuerzas, y le abandona como culpable de una incurable pereza, como herido

rarla; vigilar sobre el cumplimiento de las leyes, decretos y reglamentos, denunciando las faltas y abusos; investigar los recursos con que se sostienen las escuelas, cuidando de su religiosa inversión; y finalmente, hacer una continua y minuciosa inspección de las escuelas. La prosperidad de éstas dependerá naturalmente de las autoridades últimamente enunciadas; sin ellas, todas las demás son impotentes. La inspección es el alma de la enseñanza primaria; sin inspectores es forzosa consecuencia su estacionamiento y marasmo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

DIRECCIÓN GENERAL DE

CAPITULO VI.

DEBERES DEL MAESTRO.

Los deberes del maestro son de cinco especies: deberes para consigo mismo, deberes para con los niños, deberes para con los padres de los niños, deberes para con las autoridades y deberes para con la sociedad. Trataremos aquí separadamente de todos ellos, aunque no con la extensión que la importancia del asunto requiere.

§ I.

Deberes del maestro para consigo mismo.

Aunque el maestro tiene para consigo mismo idénticos deberes que los demás hombres, y por consiguiente ha de conservar pura su sensibilidad, desarrollar su inteligencia, cultivar la voluntad para hacer el bien y evitar el mal, la sociedad se halla en el derecho de exigir de él un cumplimiento más exacto de estos mismos deberes.

El maestro principalmente está obligado, no sólo á conservar una vida pura y sin mancha, si que también ha de procurar conservar ilesa su reputación, sin exponerse jamás á que sus acciones puedan interpretarse de una manera poco favorable respecto á la pureza de sus costumbres. Obligado el maestro, no sólo á instruir á los niños, sino á formar su carácter moral, el ejemplo es el más poderoso medio de conseguirlo; la inocencia sólo puede estar en contacto sin peligro con la inocencia. ¡Desgraciado el maestro cuya conducta no esté arreglada á la más exacta moral! Su responsabilidad es tremenda, porque las almas tiernas puestas á su cuidado que su mal ejemplo inficione, serán otros tantos acusadores ante la sociedad y ante Dios. Por consiguiente, el primer deber del maestro para consigo mismo es dirigir todas sus facultades hacia el cumplimiento de la ley moral.

El maestro, más que ningún otro hombre, necesita adquirir una gran firmeza de carácter, pero una firmeza dulce, apacible y serena, como la imagen viva de la razón. Por nada debe alterarse la calma del maestro, que ha de mostrarse siempre frío, severo é imparcial, castigando con disgusto y demostrando en todas sus acciones una natural bondad. La paciencia es la virtud del maestro; sin ella no conseguirá nunca hacerse obedecer ni establecer completamente la autoridad.

Ni la cólera ni el enojo han de dominarlo nunca en presencia de los niños, y para que esto consiga es necesario que procure que estas pasiones no le arrastren jamás en parte alguna.

Según dijimos, uno de los deberes del hombre es desarrollar la inteligencia para alcanzar la verdad, descubrir el error, llegar al conocimiento del Sér Supremo, hacerse digno de él. Pero el maestro tiene una obligación más estricta de cultivar sus facultades intelectuales. La instrucción que adquiere en el seminario y durante el tiempo de su preparación para dedicarse á la carrera del magisterio no es suficiente. El encargado de la noble misión de educar á la niñez debiera ser el hombre de más vastos conocimientos, el intérprete de las más admirables verdades, y cuya vida pura es consagrarse entera á labrar la dicha de la sociedad futura. El maestro, pues, ya que no pueda conseguir esta perfección, no debe perder de vista la tarea de ensanchar la esfera de sus conocimientos. Al efecto ha de procurarse los libros que más reputación gozan, y especialmente aquellos que conciernen á su profesión. Debe estar siempre al alcance de los adelantamientos modernos, por medio de la lectura de los periódicos destinados á la enseñanza. Los sacrificios pecuniarios que esto exige redundarán en su beneficio, porque haciéndole más apto para el desempeño de su carrera, conseguirá en ella mayores ascensos en justa remuneración de sus fatigas. El maestro ha de estudiar cada día por sí mismo el carácter é inclinaciones de los niños puestos á su cuidado, pues así adquirirá los medios de dirigirlos con acierto.

Si el maestro ha de imponerse una estricta observancia en el cumplimiento de sus deberes morales, y en los que conciernen al perfeccionamiento de su inteligencia, no ha de ser menos severo en el cumplimiento de los importantes deberes religiosos. Los niños deben ver en él un modelo de piedad y honradez. Jamás debe olvidar la asistencia á las prácticas religiosas que exigen nuestros sagrados ritos. El maestro debe rivalizar con el sacerdote en el respeto por las cosas sagradas. La irreligión es el cáncer de las sociedades modernas, y el maestro y el sacerdote son los que están llamados á pisar la cabeza del monstruo. Sin religión no hay moral posible ni sociedad tolerable: el relajamiento de las costumbres religiosas pervierte inmediatamente las costumbres morales y políticas y pone en peligro la sociedad. Sin religión todas las ideas se confunden, y el caos y la anarquía remplazan al orden, donde está simbolizada la belleza física y moral del universo. El maestro, pues, debe ser moral, religioso é instruido para que su ejemplo pueda proporcionar al Estado ciudadanos útiles y morigerados.

Todos los hombres están obligados á conservar su cuerpo, pues éste es el servidor del alma; pero el maestro necesita, además de los cuidados generales que prescribe la higiene, tener un cuidado especial con su persona. No ha de ser el maestro esclavo de la moda, pero tampoco ha de vestirse de una manera que se preste al ridículo. Sobre todo se ha de presentar en la escuela siempre aseado, y de una manera decente, que no cho-

que á los niños. Su cabeza ha de estar descubierta, porque la escuela es una especie de santuario, que el maestro debe ser el primero en enseñar á respetar.

§ II.

Deberes del maestro para con los niños.

Los deberes del maestro para con los niños corresponden naturalmente á las tres divisiones que de la educación hemos hecho. Así, el maestro tendrá el deber de velar por la salud de los niños, de desarrollar su inteligencia y de dirigir su naciente moralidad. La conservación de la salud de los niños en la escuela pende de los cuidados físicos de que nos hemos hecho cargo durante el curso de esta obra. Cuidará, pues, el maestro de la alternativa de los ejercicios, y especialmente de la conservación de la pureza del aire. La renovación de este precioso alimento de la vida es necesaria para conservarla. Por eso se ha de tener un especial cuidado en que no se vicié la atmósfera de la escuela, y en no aglomerar en reducidas habitaciones un número crecido de niños, sin la suficiente ventilación. La limpieza en el cuerpo y los vestidos son preceptos que interesan no menos á la higiene que á la moral. El maestro cuidará por lo mismo del aseo de toda la escuela.

El maestro ha de cuidar también de la instrucción de los niños, y al primer golpe de vista parece que éste es su primer deber. Indudablemente el maestro adquiere una obligación formal de enseñar á los niños las materias ó ramos que abraza la escuela; pero ha de procurar se enlace el estudio con el desarrollo de las diversas facultades intelectuales; de esta manera la educación y la instrucción se prestarán un mutuo auxilio. Las prescripciones que para ello debe seguir, quedan ya expuestas en otro lugar. Por lo que hace á la transmisión de los conocimientos, el maestro debe tener presente que sólo se enseña bien lo que bien se conoce. El maestro procurará ser claro en sus explicaciones y hasta en sus conversaciones familiares.

No debe haber preferencia en la transmisión del saber. El maestro debe enseñar á todos igualmente, de la misma manera y con idéntico placer. «Los esfuerzos del maestro, dice Wood, para dar una instrucción sólida á los niños, no se verán coronados de un verdadero éxito si no se ocupa concienzudamente lo mismo de los pequeños que de los grandes, si no sabe colocarse en su lugar, comprender las dificultades que los detienen y hallar el método de resolverlas. Hay muchos hombres de ciencia y mérito que son incapaces de doblegarse á esta necesidad. Perfectamente dueños del asunto, no pueden admitir que los demás tengan trabajo en concebirle, y exigen de todos la prontitud de inteligencia de que están dotados. ¿Qué resulta de aquí? Que si alguno de los discípulos no puede seguirles, sucumbe bajo el peso de una carga superior á sus fuerzas, y le abandona como culpable de una incurable pereza, como herido

de incapacidad. Y, sin embargo, deberían imputarse á sí mismos estos hombres la falta de progreso de sus discípulos, porque no han llenado fielmente sus deberes para con ellos. El mérito del maestro no consiste en formar un reducido número de discípulos de un talento superior, sino en ser justo para con todos; es decir, dispensando á todos cuidados proporcionados á sus disposiciones naturales. No mencionaremos los demás deberes que ha de llenar el maestro para con sus discípulos respecto á su desarrollo intelectual. Si sigue la senda que le hemos trazado al tratar este asunto, habrá conseguido cumplir cuanto en esta parte se tiene derecho á exigirle.

Por lo que hace á sus deberes morales para con los niños, están reducidos á ser justo, bueno y dulce para con todos. La justicia es un deber que no se quebranta nunca impunemente. Los niños, como ya dijimos, son excesivamente sensibles á la falta de justicia. El maestro no perderá de vista esta importante verdad. La paciencia, la bondad de carácter y la dulzura son también virtudes que ha de practicar para con los niños. De esta manera, teniendo presente cuanto dijimos acerca de la educación moral y religiosa, conseguirá formar el carácter moral de la niñez que está encomendada á su cuidado, según las sanas miras de la razón.

§ III.

Deberes del maestro para con los padres.

El maestro necesita tener frecuentes relaciones con los padres de los niños que asisten á su escuela. Estas relaciones pueden auxiliarte en el cumplimiento de su misión, en saber ganarse la confianza de los padres y en adquirir su consideración. Al efecto, es necesario que procure mostrarse como hombre de una prudencia suma, de una moderación hija del imperio sobre sí mismo, de una imparcialidad dirigida por la justicia. Estas cualidades han de brillar en todas sus acciones, y en el tono de todos sus discursos y conversaciones familiares. Así conseguirán que los padres los respeten y oigan con agrado sus observaciones acerca de la educación de sus hijos. El maestro no ha de ocultar al padre los defectos de los que ponga á su cuidado; pero ha de procurar hallarse sólo con él para hablarle de este asunto. Aunque entonces le dirá la verdad, usará de ciertas precauciones para no herir el amor propio del padre. Con la madre ha de ser todavía más delicado. Conviene con especialidad le manifieste esperanzas de corregir al niño, si le auxilia en la marcha que piensa seguir, y que le propondrá. Esto en el caso de que el maestro abrigue realmente estas esperanzas, que casi siempre serán realizables, si se ponen de acuerdo el padre y el maestro. Éste no debe perder medio de cultivar estas relaciones amistosas y extenderlas, si es posible, á todos los padres, sin que por eso trate de adquirir con ellos una familiar intimidad. Sensible y atento á las deferencias que

con él tengan, observará, no obstante, una prudente reserva, y procurará no mezclarse en asuntos que no tengan relación con el cumplimiento de sus deberes.

Muchas veces se hallará el maestro en situaciones embarazosas; la prudencia no suele ser siempre la virtud sobresaliente en los padres y madres de familia. Algunos habrá que les den infundadas quejas y consejos poco conformes con los principios pedagógicos. Entonces, sin rechazar de una manera brusca las insinuaciones que se le hagan, procurará persuadirlos con dulzura de su inconveniencia, y será firme sin orgullo ni petulancia.

Finalmente, todos los conatos del maestro en sus relaciones con los padres de los niños que asistan á su escuela, deben tender á persuadirles que experimenta por ellos un verdadero amor y desea su felicidad. Si el maestro se halla, en efecto, adornado de estos sentimientos, no le costará gran esfuerzo darlos á conocer á los padres, y si éstos los conocen, serán dóciles á sus consejos y contribuirán en mucho al buen orden, moralidad y adelantamiento de la escuela.

§ IV.

Deberes del maestro para con las autoridades.

Hemos recomendado al maestro el orden como fundamento y resultado de la disciplina, como el tipo de la belleza física y moral. Le hemos dicho que uno de los medios más poderosos para conseguir la disciplina, que ha de producir el orden en todas sus consecuencias, era robustecer en la escuela el principio de autoridad. Pero de la observancia de estos preceptos no obtendrá sólo el maestro la obediencia y el orden de la escuela, sino la obediencia y el orden en la sociedad. Estos caros objetos, que la sostienen y conservan, nacen también del respeto que se tributa al principio de autoridad.

El maestro, encargado de inculcar en los niños este amor al orden y al bien por medio de la práctica no interrumpida del orden y del bien mismo, tiene una obligación imperiosa de sancionar con su ejemplo el respeto al principio de autoridad. El encargado de la educación de la niñez cumplirá con este sagrado deber manteniendo las más cordiales relaciones con las autoridades de la comarca en que habite. Nada puede autorizarle á cometer con ellas falta de respeto, cuyo funesto ejemplo trascendería á la escuela. Las autoridades no son los hombres, son las leyes. Los depositarios de su custodia, si delinquen, si faltan á sus deberes, son responsables ante la autoridad superior; pero no pueden ser ajados ni vilipendiados por sus subordinados, y en especialidad por el maestro. Sabemos, por experiencia que los encargados del poder pueden cometer abusos, pueden emplearle indebidamente; pero esto no es una razón para vulnerar el principio de autoridad, para degradarle y faltar al respeto, para prescindir de la obediencia. Nos-

otros nos complacemos en creer que un maestro prudente tendrá pocas veces que luchar con las autoridades. No obstante, si una calamitosa coincidencia le obligara á ello, después de agotar sin baja y con dignidad, si bien sin orgullo ni altanería, todos los medios posibles de conciliación; después de poner en juego cuanto le dicte su celo y su prudencia, acuda á la superioridad; pero tenga presente que en la relación que se haga de los hechos no se trasluzca la pasión ni el sarcasmo; nada sería más reprehensible en un maestro. Relate éste con franqueza y verdad las cosas, respete en la forma el principio de autoridad que representa el orden, la sociedad.

Cuando el alcalde le proponga cosas que crea contrarias al desarrollo de la instrucción y al cumplimiento de sus deberes, como hombre y funcionario público encargado de una importantísima misión, hágale presente con respeto los males que resultarían de la adopción de las medidas que le proponga, y trate por todos los medios que estén á su alcance de disuadirle de ellas; esté seguro de que las más de las veces lo conseguirá.

El Ayuntamiento tiene sus derechos sobre la escuela, que es necesario respetar. Procure el maestro en sus relaciones con la corporación municipal hacerse digno de su confianza, y no será difícil consiga más por los medios suaves y conciliatorios, que exasperando los ánimos en su contra.

La comisión local está encargada de velar por los intereses de la escuela, débela el maestro gran consideración y el tenerla al corriente de cuanto contribuya á ilustrar su acuerdo. Mantendrá el maestro relaciones de respeto y amistad con todos sus individuos, y especialmente con el vocal eclesiástico. Este, por su doble carácter, puede auxiliar muchísimo al maestro, que cometería una falta imperdonable si no conservara con la autoridad religiosa las relaciones de consideración y respeto á que es acreedora. Nada podría autorizar el desacuerdo del maestro con el sacerdote. Si una impresión ó una antipatía infundada le condujeran á este extremo, prefiera abandonar el pueblo y la escuela antes que el escándalo se trasluzca á las familias, y lleguen á penetrar los niños la triste realidad de tan funesto ejemplo. El maestro y el sacerdote no viven para sí, sino para los demás; han de ser el modelo y el ejemplo de todos, modelo y espejo basado en la vida y máximas de nuestro Salvador. Pobre pueblo, desgraciados niños aquellos que no puedan ver en el maestro y el sacerdote el ejemplo perenne de la moralidad en acción!

Hay todavía una autoridad especial con quien el maestro ha de conservar frecuentes y cordiales relaciones: esta autoridad es el inspector. Débele el maestro, no sólo deferencia, sino confianza. Si el inspector está encargado de vigilar su conducta moral y científica, está también dedicado á velar por su prosperidad, á darle protección y prestigio; y en una palabra, á hacer que ocupe en la sociedad el lugar que de derecho le compete. El inspector, hombre salido de su misma profesión, tiene á su favor en las cuestiones de enseñanza, no sólo el pre-

cedente de saber y experiencia propia, la consideración del mérito que le condujo al puesto que ocupa, sino la experiencia adquirida con el examen comparativo de los métodos, de sus aplicaciones prácticas en las escuelas visitadas y del estudio continuo á que le obliga el desempeño de su difícilísimo encargo. Por eso el maestro debe tener gran fe en las advertencias que acerca de este asunto le dé el inspector. Esté seguro que en la mayoría de los casos mejorará sus métodos y conseguirá notables adelantos en la escuela siguiendo los preceptos y consejos de tan digno funcionario. Guárdese el maestro de seguir las inspiraciones del amor propio. El cariño que pueda tener á sus prácticas no debe ser un obstáculo para seguir las que el inspector le ordene, pues casi siempre se lo indicará con razones teóricas, que verá luego realizadas en la práctica. El inspector es el amigo del maestro, y á él debe acudir siempre para pedirle consejo en sus tribulaciones y contratiempos.

Hombre de la confianza del Gobierno, el inspector, en relación con las autoridades superiores de la provincia y con el mismo Gobierno, es el más á propósito para dirimir cualquier cuestión que pueda surgir entre las autoridades locales y el maestro. Por lo tanto, éste ha de tener una confianza sin límites en él, estando seguro que si le asiste la justicia y es fiel observador de sus deberes, la autoridad tutelar del inspector le sacará victorioso de todos sus contratiempos. Finalmente, ha de tener muy en cuenta el maestro que el inspector ha salido del seno de los de su clase, y que tal vez un día está llamado á ocupar su puesto. El prestigio, pues, que el maestro dé al inspector, tributándole el respeto y consideraciones de que es digno, recaerá indirectamente en el mismo maestro, cuya profesión se enaltecerá á medida que aquel funcionario se enaltezca.

§ V.

Deberes del maestro para con la sociedad.

Los deberes del maestro para con la sociedad son todavía más austeros que los de cualquier hombre para con sus semejantes. El maestro, pues, ha de ser indulgente para con las opiniones; ha de respetar la vida, los bienes y la reputación de los demás. Pero el maestro no ha de ejercer estos deberes con tibieza, sino con cierta exaltación. Un escritor moderno dice: «Un maestro digno ha de ser el más virtuoso de los hombres.» No se crea sin embargo que el maestro esté obligado á conservar una vida austera, feroz, triste y repugnante. Severo consigo mismo, ha de ser indulgente con los demás; ha de saber tolerar y esperar, procurando hacer la virtud amable. Su faz, las más veces serena, ha de presentarse también alegre y risueña, para que los niños se complazcan á su lado, y los hombres de mundo no huyan de su comercio y amistad. El maestro debe procurar obtener la estimación general. Al efecto no solicitará el favor

de los poderosos; evitará el espíritu de pandillaje, y será parco en la elección de amigos. Todos los hombres deben serlo para él; pero es necesario tenga gran cuidado y escrupulosidad en contraer relaciones íntimas. El maestro no se mezclará jamás en dilucidar los intereses privados, permaneciendo siempre extraño á las rencillas é intrigas que dividen los pueblos y particulares. En todas sus relaciones procurará el maestro huir de las maneras bruscas y familiares. Será sencillo y modesto, pero conservando la dignidad propia del hombre de bien.

Daremos al maestro, con el barón De-Gerando, un consejo muy saludable para conservar la consideración social. «Ponga el maestro una economía prudente en sus gastos, lo cual aumentará su bienestar é independencia; orden severo en sus negocios, reduciendo sus gastos de manera que puedan sufragarse con los recursos con que cuente. Guárdese cuanto pueda de contraer deudas, que le pondrían en una dependencia penosa, obligándole á veces á faltar á sus deberes.

«El maestro ha de ser parco en sus comidas, sin excederse jamás, ni entregarse á excesos de ninguna especie. Evitará concurrir á las tabernas ú otros lugares públicos. No jugará jamás; y si alguna vez es convidado, conservará durante el festín toda su razón clara, sin cometer el menor exceso de intemperancia.

«El maestro en estas ocasiones puede ser más jovial, más festivo; pero ha de tener siempre un dominio absoluto sobre sí mismo, de manera que no pueda avergonzarse al día siguiente de las acciones que hubiere cometido.

«Sus costumbres puras le darán una elevación de pensamientos, sin lo cual no podría concebir la nobleza de sus funciones ni llenarlas dignamente. Llamado á vivir en medio de hombres abyectos por su amor á viles placeres, exclusivamente ligados á los intereses materiales, debe esforzarse en mantener sus ideas en una esfera más elevada á las de esta baja región, para dar á los niños el sentimiento de dignidad humana. Pero si la elevación de carácter ha de merecerle el respeto, la estimación exagerada de sí mismo, la vanidad, el orgullo borrarían en él el mérito de su buena conducta y destruirían la influencia, enajenándole todos los corazones» (1). «Los sentimientos de vanidad nacen de la comparación que el hombre hace de sí mismo con los demás, y de la preferencia que se atribuye; ¿pero echarían nunca raíces en el corazón que hubiese aprendido á considerar y deplorar sus propias miserias, á reconocer que todos sus méritos vienen de Dios, y que si Dios no le prestara su auxilio, podría entregarse á toda especie de maldad?» (2)

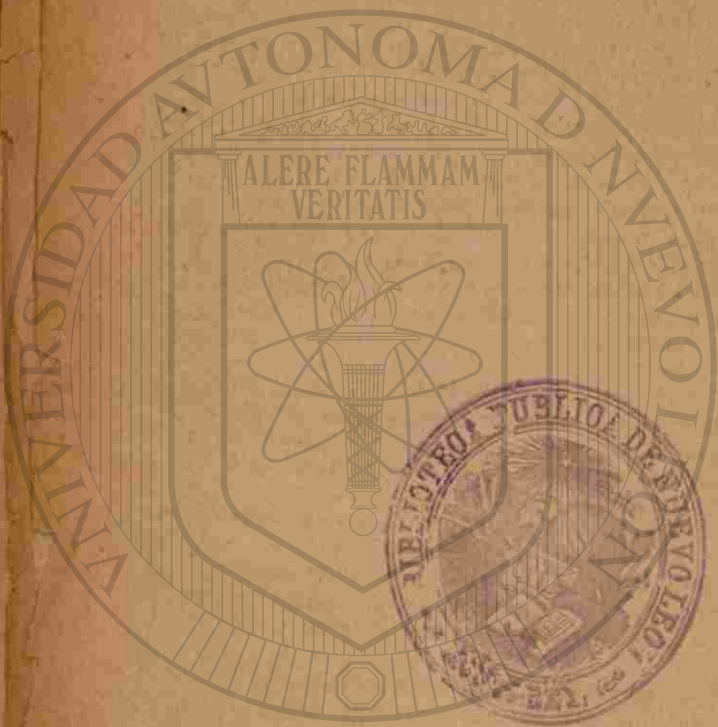
Al terminar nuestras reflexiones acerca de la conducta que debe observar el maestro con la sociedad, séanos permitido transcribir aquí las palabras de un profesor, que han sido autorizadas con la sanción tan competente de Mr. De-Gerando:

(1) Renda fils.

(2) Manzoni.

«La importancia de las funciones del maestro, dice, y por consecuencia la apreciación de su posición social, depende en gran parte de la manera con que llene sus deberes, de la aptitud que en ellos demuestre, del celo que le anime, y de los trabajos que rodeen sus esfuerzos.

«Bajo todos estos aspectos, el maestro ha de ser el primer vigilante de sí mismo y el más severo juez. Los maestros son de diversas edades. No hay ninguna en que el hombre pueda dejar de aprender y progresar. Haga el maestro siempre progresos. Sea de su siglo, puesto que para su siglo tiene que formar ciudadanos honrados. Llène sus deberes de manera que sirvan á la vez de lección y de ejemplo. La más alta dignidad que el hombre puede alcanzar en este mundo es la dignidad moral, y ésta todos podemos conferírnosla á nosotros mismos. En posesión el maestro de este tesoro, distinguido por este carácter augusto, no le faltarán ni la consideración del mundo ni su reconocimiento. Tal es, en resumen, la experiencia de una vida de sesenta años y de treinta de servicios: tal será la vuestra, jóvenes maestros; vuestra carrera será aún más bella que la mía. Todo rivaliza para embellecerla; no os excluyáis vosotros mismos de esta generosa emulación sin también embellecerla.»



APÉNDICE ⁽¹⁾

ENSEÑANZA CÍCLICA Y CONCÉNTRICA.

Bajo la dirección de los antiguos maestros, el niño pasaba años y años con la cartilla y el catón en las manos, condenado a un verdadero tormento, que lejos de facilitar su instrucción, le inspiraba repugnancia al estudio y a la escuela. Cuando sabía leer principiaba a escribir; cuando adelantaba en la escritura, emprendía la aritmética, a lo se que llamaba *cuentas*, y por fin aprendía de memoria definiciones de gramática castellana, si a tanto alcanzaba el programa. Cada materia era objeto de estudio independiente de los demás, dándole mayor ó menor extensión, como aún se verifica en la segunda enseñanza y en la superior.

En la actualidad, relegando al olvido añejos y rutinarios procedimientos, ha variado por completo el plan. Desde que el niño entra por primera vez en la escuela principia el estudio de las materias que ha de aprender, y durante el periodo escolar recorre cada asignatura diferentes veces, ampliando sucesivamente las explicaciones. Mas como por el número de asignaturas que abraza el programa sería difícil y aun imposible llevarlas todas de frente en clases distintas, al explicar las principales, las que requieren detenido y largo estudio, se pasa incidental y oportunamente a aquellas otras con las que tienen alguna conexión y de las que sólo se exigen sencillas nociones de aplicación común. Con motivo de los ejercicios de lectura, con los de intuición y otros se ofrece oportunidad para dar nociones de

(1) Con este Apéndice, ligerísimo extracto de un estudio, aún no terminado, acerca de la pedagogía antigua y la contemporánea, nos proponemos aclarar el misterio con que se anuncia en términos vagos y nebulosos por los que leen libros extranjeros sin conocer nuestras escuelas, la llamada pedagogía moderna, des-acreditada en el país de su origen antes de adquirir carta de naturaleza.

física, de historia natural y de otros ramos; pero sería absurdo suponer que se enseñan estas ciencias ni aun en sus más sencillos elementos.

Esta manera de proceder, verdadero progreso aconsejado por la experiencia, de acuerdo con la razón y el buen sentido, y admitido por los buenos maestros, da clara idea de la enseñanza ciclica y concéntrica en su forma exterior.

Al repetir una misma asignatura diferentes veces, descendiendo en cada una de ellas á más particularidades, parece que se forma una serie de anillos ó círculos concéntricos, á manera de ondas que van agrandándose como las que se forman en el agua al caer una piedra, de donde viene el nombre de enseñanza *ciclica*.

Reuniendo varias asignaturas en un grupo como si constituyesen una sola, de las que viene á ser el centro la que entre las más importantes se presta mejor al enlace de unas con otras, se dice que se concentra la enseñanza, y de aquí la denominación de *concéntrica*.

Lógica y racional esta reforma introducida en nuestras escuelas dentro de justos límites, merced al influjo de las normas y de la inspección facultativa, sin inventar para ello nombres nuevos (1), no basta á las aspiraciones de los sabios conducentes á armonizar los diversos elementos de educación, buscando en la ciencia principios fijos á que someterlos. Repetidos ensayos y tentativas, muy dignas de aplauso, se han hecho con este fin por hombres eminentes, entre ellos el filósofo Herbart, en cuya Pedagogía denominada científica se inspiran los partidarios de la enseñanza ciclica y concéntrica. Obra de gran mérito, muy digna de estudio, no resuelve, sin embargo, satisfactoriamente el problema, ni aun con las modificaciones hechas por sus partidarios en el transcurso de cincuenta años.

Según la antigua doctrina y la generalmente admitida en la actualidad, el alma, aunque es una, simple, indivisible é inmaterial y uno el principio de vida y de inteligencia, sus diversos modos de actividad se denominan *potencias, capacidades, tendencias, fuerzas* y ordinariamente *facultades*, palabra que indica mejor que las otras la aptitud de un ser personal, inteligente y libre. Según la psicología en que se funda Herbart, no hay tales facultades, pues admitiéndolas, por más que el alma ocupe el trono, como soberano, sería preciso considerarlas como príncipes independientes, y se perdería la unidad, convirtiéndose el alma en un agregado de fuerzas.

A tenor de la nueva doctrina, la forma esencial de las operaciones del espíritu, ó sea las primeras creaciones del alma, es la representación de los objetos con el conjunto de sus propieda-

(1) Véase la *Revista de instrucción primaria* que comenzó á publicarse hace próximamente cuarenta años, y la *Pedagogía práctica* y el *Primer libro de las escuelas* y el *Curso graduado de aritmética* y este mismo *CURSO DE PEDAGOGÍA*, y aparecerá con claridad que la supuesta reforma moderna consiste únicamente en la exageración del mismo plan, haciéndolo impracticable.

des ó manera de ser, de donde se desenvuelven, según leyes naturales, los sentimientos y los actos de la voluntad, que vienen á ser las mismas representaciones modificadas. La atenta observación del fundamento y curso de este desarrollo demuestra que el aprender consiste en *percepción y apercepción*; es decir, recepción de representaciones y asociación de las mismas á las antiguas, ó sea la combinación de las nuevas con las que ya existen en el alma. Ejemplo: el niño ve un negro y toma nota de sus caracteres (rostro, color, ademanes, etc.). A esto se reduce la percepción, *percibe*. Pero no queda satisfecho, quiere sacar y saca del tesoro de su inteligencia percepciones anteriores, como la del carbonero, desollador, etc., para compararlas entre sí, y en esto consiste la apercepción, *apercibe*. De este modo se agrupan las representaciones con tanta mayor fuerza cuanto que cada una de ellas se enlaza con las demás y recuerda las del grupo.

Sin continuar la exposición de la marcha del espíritu en su desenvolvimiento, compréndese por las indicaciones hechas, que se establecen nuevas bases, hoy ya desautorizadas, como fundamento de la Pedagogía denominada científica.

Esta Pedagogía abraza los cuatro puntos siguientes: dirección, disciplina, instrucción é higiene, cuyas esenciales bases son: la moral, que muestra el fin de la educación, y la psicología, que señala el camino, los medios y dificultades de la educación.

La dirección atiende á la disciplina exterior y al orden. Según Stoy, puede considerarse como la policía. Cuida por tanto de la puntualidad y buen comportamiento de los discípulos.

La disciplina se refiere á lo interior, despierta é impulsa nobles sentimientos, impide y domina las malas pasiones y corrige las faltas.

La instrucción es educadora. Lo esencial no son los conocimientos, sino el alma del niño, el desarrollo del carácter moral y religioso.

La higiene se propone la conservación de la salud y el desarrollo físico.

El nuevo edificio de la educación, construido sobre la base de la unidad del alma, supone la unidad, y por tanto la concentración de la enseñanza como carácter esencial, como consecuencia lógica del objeto de la instrucción y del desarrollo de la inteligencia. Supone también con la unidad de la instrucción, la unidad de la educación, la primera como disciplina de la voluntad y la última como disciplina del amor.

Para determinar la unidad de la enseñanza es indispensable examinar las materias de instrucción, sacándolas de la inmensidad de la ciencia, renunciando á lo mejor para limitarse á lo bueno, que ha de tener por necesidad carácter educativo.

Distínguense *conocimientos* y *capacidades*, como objeto de la instrucción en general. Las matemáticas y la geografía, por ejemplo, son conocimientos; el dibujo y la gimnástica, capacidades.

Los conocimientos versan en primer lugar sobre las cosas, y en segundo sobre los signos y las formas. Las cosas ofrecen materia para cada uno de los desarrollos del espíritu y para conocimiento del mundo exterior y su situación.

Después del conocimiento de las cosas, que tienen existencia real, viene el de las formas, que son:

Formas del lenguaje.—Formas gramaticales.

Formas de la cantidad.—Formas matemáticas.

Formas del pensamiento.—Formas lógicas.

Formas de la belleza y de la moral.—Formas estéticas y éticas.

El estudio de la lengua tiene un gran valor como medio de educación, porque nos enseña el instrumento, por decirlo así, con el producto de la inteligencia, y su forma tiene muchas aplicaciones.

Las matemáticas, como enseñanza del número y de la forma, no es sólo escuela de reflexión y de educación formal, sino que tiene numerosas aplicaciones.

Las formas lógicas y estéticas se enlazan con las de la lengua y con la lectura en prosa y verso.

Las formas éticas, con la enseñanza religiosa, sirven de fundamento á la instrucción moral.

Cada materia de enseñanza teórica tiene sus aplicaciones, por las cuales y por medio de ejercicios pueda el discípulo mostrar el saber adquirido. La gramática tiene aplicación al lenguaje, las matemáticas á la solución de problemas, la geografía al dibujo de mapas, la física á los experimentos.

Diferéncianse de las aplicaciones teóricas las denominadas capacidades, cuyas prácticas se consideran como el ejercicio de un arte y de una habilidad.

Compréndese principalmente entre las capacidades la escritura, el dibujo, la gimnástica y la música vocal.

En las capacidades intervienen de consuno la actividad del cuerpo y la del espíritu. La escritura y el dibujo ejercitan la mano y la vista, el canto perfecciona los órganos de la voz y del oído, la gimnástica ejercita todo el cuerpo.

La escritura ocupa entre las capacidades el mismo lugar que la lengua entre los conocimientos. Tiene tantas aplicaciones, que es de todo punto indispensable para la educación. El dibujo aventaja á la escritura, pues representa los objetos por medio de copias que tienen cierta semejanza con el original; mientras que las letras y signos del escrito son artificiales y sólo tienen el valor que quiere dárseles. El dibujo, por tanto, es muy importante como medio de representación de la forma de la belleza y como escuela de buen gusto.

La gimnástica tiene notable importancia y aplicación en la salud, en la formación del carácter y en el sentimiento de la belleza, por la cual nunca se encarece bastante.

La música como arte que influye directa y profundamente en nuestros sentimientos es igualmente un medio de representación de lo bello, y aunque de una manera pasajera, mientras

el dibujo, la pintura y la escultura la representan en el espacio, no por eso tiene menos interés, pues que la voz humana es un ejercicio directo musical, una especie de canto.

La unidad ó la concentración enciclopédica de la instrucción conduce al encadenamiento, ampliación y subordinación de las materias de enseñanza. Se armonizan y enlazan formando un conjunto las que tienen cierta relación entre sí, subordinando lo particular y lo accesorio á lo general y principal. De este modo de muchas partes dispersas de instrucción se forman *miembros*; de muchos miembros, *grupos*, y de grupos variados, un *todo orgánico*, en el que nada quede por enlazar, una especie de tejido de que no puede separarse un solo hilo, y marcha á la par la instrucción en todas las materias.

Para esto lo primero es determinar el centro, es decir, la asignatura á que ha de referirse siempre nuestro pensamiento y nuestra acción, y las que han de constituir la preferencia. Como esta abraza todo el campo de la ciencia, que no tiene límites, el centro pudiera fijarse en cualquier punto; pero lo determinan las necesidades y condiciones del que ha de recibir la instrucción y las relaciones íntimas entre las diversas materias de enseñanza.

Como ejemplo ó modelo de concentración servirán los que siguen, tomados de distintos autores:

Uno de ellos, según las consideraciones expuestas sobre los diferentes ramos de enseñanza los reúne en tres grupos.

1.º Historia sagrada, pasajes del Evangelio, enseñanza dogmática, enseñanza de la moral, culto, canto religioso; cuyo punto céntrico debe ser la moral.

2.º Principios de lectura y lectura en voz alta, escritura, ejercicios de estilo, lengua, sintaxis, intuición, y en los grados superiores, literatura; grupo que se concentra en el libro de lectura.

3.º Ciencias naturales, geografía é historia, física y química, grupo con el que se hallan en estrecha relación las matemáticas y en el que por multitud de transiciones se va de un objeto á otro. La geografía, que se comprende ya entre las ciencias naturales, con la cual todo puede relacionarse, y que según Herbart es una ciencia asociadora, debe ser el punto de concentración.

El autor de esta distribución presenta un modelo gráfico en forma de árbol, con el que se propone exponer la concentración de una manera sensible á la vista, representando las materias que constituyen cada grupo, determinando el punto céntrico; pero resulta un modelo sumamente complicado. De la propia manera se propone hacer ver gráficamente la combinación de la marcha cíclica y concéntrica. Para esto divide por medio de radios los círculos ó anillos que van formándose á manera de ondas según se avanza en la enseñanza, y en cada sector figura una rama principal de estudios en esta forma:

MORAL.—Religión, Historia Sagrada.

- COSAS..... { Historia natural.
 { Geografía é historia.
- CAPACIDADES. { Gimnástica.
 { Canto.
- FORMAS..... { Formas de extensión.
 { Cantidad.
- SIGNOS..... { Composición y lengua.
 { Lectura.

Otro distinguido escritor se expresa en estos términos:

«El centro de la ciencia debe buscarse teniendo en consideración el espíritu pensador, el hombre, que es el educando. En el hombre se distingue la naturaleza material y la espiritual, y en ésta, tres clases de conocimientos: de sí mismo, del mundo y de Dios, los cuales deben dirigirse y vivificarse con tal fuerza que influyan en la conducta del hombre durante toda la vida. Estos conocimientos, que van siempre juntos, no pueden separarse. ¿Cómo se forman ó adquieren? Primero por los sentidos, aprendiendo el niño á distinguir entre la cosa y él mismo, que no es la cosa. Se forma la imagen de la cosa, la analiza, y comprende que la imagen no es la cosa, sino producto de su entendimiento, y deduce todas las operaciones del espíritu. Tomando por guía la naturaleza, estamos en el centro, en el centro absoluto. Las cosas son la naturaleza.»

¿Cuál es la periferia ó el extenso campo de la ciencia? Para esto hay que distinguir tres grupos.

1.º Ciencias del espíritu, ó ciencias en que el espíritu trata de sí mismo y de sus leyes, como la lógica; de comprender su propio ser, como la metafísica.

2.º El de las ciencias naturales, tan extenso en la actualidad que no es posible abarcarlo todo. Comprende ciencias naturales en general, cosmografía, que vuelve á formar parte de estas ciencias, geología, geografía, física y otros muchos ramos.

3.º Las ciencias de la vida. Cuando el espíritu se une con la naturaleza resulta nueva vida. Comprendemos la vida de Dios en la naturaleza, no en su esencia; y como la vida se desarrolla con la naturaleza, de aquí este grupo caracterizado por las ciencias técnicas.

Con estos datos debe el profesor ordenar su enseñanza.

Por fin, otro escritor, no menos distinguido, dice sobre el mismo tema lo que sigue: «El punto céntrico para todos los ramos de enseñanza es el hombre, como ser espiritual y corporal, en sus relaciones para con la sociedad y para con Dios, en el espacio y el tiempo, y en este concepto la instrucción ha de comprender la lengua, la historia natural, la religión, la historia y la geografía.»

Lo que el hombre piensa y siente lo trasmite á los demás por medio de la palabra, que es la imagen del pensamiento, y por tanto es necesario aprender á trazar esta imagen, á la vez que

su forma estética. El punto céntrico de esta enseñanza ha de ser la lectura, comprendiendo la gramática, la ortografía y el estilo, y con todo esto los ejercicios de escritura. Reunidos estos ramos de la instrucción en lengua, se trata de la lectura de una manera estética; de la gramática con la ortografía, de una manera lógica; el estilo es la práctica, y la escritura, instrucción técnica.

Considerado el hombre como ser físico, se enlaza á su estudio el de los demás cuerpos naturales, pues el organismo humano es el más completo, el tipo para juzgar los demás organismos, los cuales influyen en bien ó en mal en el nuestro. Entre los ramos de las ciencias naturales se comprende la antropología con la dietética, y como práctica la gimnasia. Por medio de comparaciones con los demás cuerpos naturales se forma una rica colección de objetos, de la que pueden elegirse modelos para el dibujo. Considerando los fenómenos que observamos en el hombre y en otros cuerpos, se deduce el conjunto de las leyes de la física, y el fundamento y admirable expresión de estas leyes en las matemáticas.

En este grupo la antropología con la gimnasia representan la práctica técnica; la historia natural con el dibujo, la estética, y la física con las matemáticas, la lógica.

De las relaciones del hombre para con la sociedad y para con Dios surge la doctrina religiosa y la moral comprendida en la enseñanza religiosa. Entra aquí por mucho el canto para fortalecer el sentimiento religioso á que se une el canto profano. La enseñanza religiosa es la parte lógica; el canto representa la estética.

Entre cada uno de los ramos de instrucción ocupan un punto intermedio los que se refieren al tiempo y al espacio, es decir, la historia y la geografía. Son el terreno neutral en que se reúnen conocimientos de diversas ciencias, no por lógicas consecuencias, sino por reunirse cosas en el mismo espacio ó en el mismo tiempo.

La geografía y la historia se hallan en íntima relación entre sí, como se reconoce generalmente, y lo están asimismo con los demás ramos de enseñanza. La historia, por ejemplo, se relaciona con la lengua; con la moral, como historia de la cultura ó de la civilización; con la religión, como historia sagrada ó historia de la religión; con la vida de los pueblos, como historia política y social. Por eso la geografía y la historia son muy á propósito para enlazarse íntimamente con cada uno de los ramos de enseñanza.

Puede por tanto dividirse el campo de la instrucción de este modo:

1.º El hombre en relación con la sociedad y con Dios.—Moral.—Religión (educación moral y religiosa); canto (educación estética).

2.º El hombre como ser espiritual.—Gramática, lectura y ortografía (educación lógica); estilo (educación práctica); escritura (educación técnica). El conjunto, educación estética.

3.º El hombre como ser físico. Descripción de la naturaleza; dibujo (educación estética); antropología y gimnasia (educación práctica y técnica); física y matemáticas (educación ló-gica).

4.º El hombre en el espacio y el tiempo.—Geografía é historia.

Por los tres ejemplos ó modelos expuestos puede apreciarse en qué consiste la concentración de las enseñanzas, á la vez que sus ventajas é inconvenientes. Algunas observaciones sobre la marcha general completarán este estudio.

Plan de enseñanza. La extensión del saber y de los conocimientos ó el programa de estudios de cada asignatura se determina según el objeto de la misma y las condiciones de los alumnos, y se divide en materias que representando una misma doctrina constituyen una división. El programa señala también el fin de la enseñanza en cada establecimiento. La materia de cada grupo debe distribuirse en proporción al tiempo destinado á la enseñanza, de modo que al terminar el curso termine la de todos los grupos.

Para fijar el tiempo destinado á cada ramo de instrucción ha de compararse la importancia del mismo respecto al fin ú objeto de cada establecimiento, y debe señalarse también la sucesión y la simultaneidad de los estudios, es decir, el orden de materias desde el grado inferior al superior, así como el paso de una división á otra, y el plan de lecciones, ó sea de las que se dan cada semana.

El plan es como el plano ó mapa de los dominios á que se extiende la enseñanza en cada establecimiento, cuyas provincias son cada uno de los ramos de estudio. El plan de horas es el calendario semanal de la instrucción, la orden del día de la escuela.

Corresponde al profesor ó al cuerpo de profesores determinar el plan y horas de las lecciones, según la mayor ó menor tensión de la inteligencia que exigen las diversas materias de estudio.

Excusado es decir que el plan ha de acomodarse á la enseñanza cíclica y concéntrica, abandonando por completo la marcha progresiva ó el estudiar sucesivamente una asignatura después de otra, marcha que está en contradicción con la unidad del espíritu.

En la formación del plan debe observarse:

1.º No admitir enseñanzas que no respondan al grado de desarrollo del discípulo.

2.º No admitir las que no puedan terminarse en el tiempo señalado en el arreglo interior de la escuela.

3.º La materia de enseñanza elegida como centro debe despertar y ejercitar todas las fuerzas fundamentales, la mayor actividad del alma.

4.º Una vez admitida en el plan una materia debe destinarse á la misma el tiempo necesario para que pueda avanzar á la par con todas las demás.

La enseñanza consiste en explicaciones, excitaciones y ejercicios en cada ramo y en cada lección, según las necesidades de los alumnos: avanza según el grado de instrucción del discípulo en cada ramo y en cada lección y según el desarrollo intelectual del mismo, de modo que en todas las materias adquiera la misma instrucción, pues de otro modo no llegará á poseerlas.

En lugar de desmembrarse ó separarse la multitud de instrucciones en que consiste la enseñanza, ha de tenderse á enlazar un círculo con otro, de modo que los diferentes miembros de la enseñanza formen una unidad, la unidad orgánica, que es unidad de unidades.

El punto céntrico ó de concentración, debe implantarse desde un principio, desde que el niño entra en la escuela, por medio de narraciones, pues las escucha con gusto cuando se refieren á hechos concretos, instintivos, individuales, que le interesan y despiertan su fantasía. Sentados así los puntos de apoyo para la actividad instructiva en la conciencia del niño, se marcha fácilmente hacia el punto de concentración que se funda en la analogía y enlace de las materias de enseñanza.

Tal es la doctrina de la escuela de Herbart, expuesta fielmente según sus más aventajados discípulos, la cual puede formularse en resumen como sigue:

El espíritu es uno y simple, y por tanto sus diversas manifestaciones no constituyen facultades distintas. La ciencia es también una. Aunque se divide en diferentes ramos, todos juntos constituyen una unidad, y por tanto todos deben estudiarse juntos, á un tiempo, recorriendo repetidas veces cada uno de ellos en toda su extensión, por grados, trazando primero líneas generales que van guarneciéndose, por decirlo así, ó rellenándose los huecos que se han dejado antes, hasta terminar el estudio. Así como las fuerzas de la naturaleza obran juntas en completa armonía, concentrándose en la gravedad para la conservación del conjunto, de la propia manera, hallándose en íntima relación entre sí las materias de enseñanza, deben marchar juntas para reunir todos los rayos del saber y del conocimiento en el ardiente foco de la verdad.

Tan brillante y deslumbradora teoría, á pesar del talento de sus partidarios, es, sin embargo, un problema que, como queda dicho, no ha llegado á resolverse en la práctica, ni es fácil, ni acaso posible la solución, sobre todo habiendo caído en descrédito la doctrina psicológica que le sirve de fundamento.

Recorrer diferentes veces cada uno de los ramos del saber, ampliando sucesivamente los conocimientos que abraza, es un procedimiento tan natural y tan lógico que así viene practicándose desde que hay enseñanza, en el largo curso de los estudios, desde los más elementales hasta los superiores. En la escuela de la niñez se estudian asignaturas que se repiten en segunda enseñanza, ampliándolas, y que vuelven á repetirse con carácter científico en las facultades y otras escuelas superiores. Sin salir de la escuela elemental, á pesar del corto período de tiempo

que á ella concurren los niños, los maestros entendidos suelen adoptar el mismo procedimiento, recomendado de antiguo, dividiendo la escuela en tres clases generales y la enseñanza en tres grados, que se recorren sucesivamente.

Estudiar á la vez diferentes asignaturas como si fueran una sola, parece á primera vista que ha de producir desorden y confusión en la mente del niño y del joven. Reflexionando, sin embargo, que las diferentes partes del saber humano están unidas entre sí por ciertos vínculos, formando un todo, y que pueden encaminarse á un mismo fin, poniendo en juego las diversas facultades, y si se quiere direcciones del espíritu, de modo que no quede ninguna de ellas paralizada, desarrollándose unas á costa de las otras, no carece de fundamento el concentrar materias distintas, y así se practica, dentro de racionales límites, pues á propósito de la lectura ó de la lengua, el maestro da á los niños fáciles y pudiera decirse familiares nociones de diferentes ramos de la ciencia y especialmente á propósito de los ejercicios de intuición. Y esto no sólo es posible, sino necesario, dado el cúmulo de asignaturas que comprenden los programas, supuesto que algunas de ellas se limitan á sencillas nociones de aplicación común.

Al describir un país se habla de los acontecimientos notables que recuerda, de los grandes hombres que allí han venido al mundo, de sus producciones, de su industria, etc. Por medio del dibujo se fijan las representaciones geométricas y geográficas; la gramática es un grande auxiliar de la ortografía; todas las materias de enseñanza suministran datos para los ejercicios de composición y estilo; la historia natural y la física se prestan á observaciones sobre la agricultura y la industria; del estudio del cuerpo humano se deducen importantísimas reglas de higiene. Estas y otras relaciones existen en realidad entre los diversos ramos de enseñanza, y el profesor entendido sabe aprovecharlas para dar unos conocimientos y aclarar otros; pero exagerando las cosas, lejos de ilustrar se embrolla el entendimiento y la instrucción en algunos ramos es necesariamente incompleta.

La exageración, en efecto, es causa de la diferencia y descrédito de la enseñanza denominada cíclica y concéntrica. Sus defensores, poseídos de gran fanatismo, considerándose como los designados por la Providencia para regenerar el mundo, miran con desdén á los antiguos pedagogos que, como por inspiración, ardiente amor á la niñez y á costa de grandes y personales sacrificios, han reunido los más valiosos elementos para los progresos de la educación, y creyendo haber encontrado una base sólida en la ciencia, se hacen grandes ilusiones sin advertir que los principios en que fundan su doctrina nada tienen de absoluto, como lo acredita la experiencia.

El pensamiento es ingenioso y merece estudiarse; pero de la teoría á la práctica hay inmensa distancia.

Por más que se descarten del programa de enseñanza aquellos conocimientos que á juicio de los reformistas carecen de

valor educativo, para fijarse en los de más influencia en la educación del hombre bajo todos aspectos, el campo de la enseñanza es aún demasiado vasto para abrazarlo en su conjunto. Las relaciones más ó menos íntimas entre diversos ramos del saber no son tampoco razón bastante para enlazarlos constituyendo un todo para la instrucción, ni aun apelando al recurso de formar diferentes grupos, lo cual está en oposición con el principio sentado. Siguiendo el curso de la asignatura elegida como punto de concentración, admitiendo que haya alguna que pueda absorber, por decirlo así, las demás, y aprovechando cuantas ocasiones se ofrezcan para tratar de las que forman la periferia, con este procedimiento, que pudiera denominarse oportunista á semejanza del adoptado por ciertas fracciones políticas, sólo se aprenderían de las que forman la periferia retazos, más ó menos relacionados con el centro, pero inconexos, sin enlace ni dependencia alguna entre sí en el ramo de estudios á que pertenecen; de modo que jamás se llegaría á saber el conjunto, ni aun los principales elementos de cada uno de ellos.

Aparte de la dificultad de concentrar con fruto las materias de enseñanza, las lecciones oportunistas parecen tan extemporáneas y fuera de propósito, que no pueden menos de causar extrañeza, porque es muy común que toquen en lo ridículo. Tratando, por ejemplo, de los ríos de Alemania, un profesor pasó de un salto al Nilo, y habiendo llegado al sitio donde se halla enterrada Sara, la mujer del patriarca Abraham, suspende la descripción geográfica para dar una lección de química sobre la cal á propósito del sepulcro. Y este es un hecho real y positivo, como otros muchos análogos que habrán presenciado los que visitan tales escuelas. ¿Qué se diría del profesor que describiendo á Madrid, á propósito del entarugado de las calles del Arenal, del Príncipe y otras, diese una lección de mineralogía ó de botánica, ó de física, ó de química, etc., á que se prestan los materiales y el procedimiento empleados? Así es que la enseñanza cíclica y concéntrica ha servido de tema en Alemania para agudas sátiras y aun para espectáculos burlescos. Entre otros, merece citarse una conferencia, por cierto muy concurrida, en la que tomando por punto de concentración el salmo 23, se prescindía cada momento del asunto principal para dar varias y extrañas lecciones oportunistas, una de ellas sobre Suiza, para decir que era un país de pastores, produciendo repetidas veces la hilaridad del auditorio.

Injusto sería, á pesar de todo, desconocer los indisputables servicios prestados por la escuela de Herbart, procurando ordenar todos los elementos de educación en un sistema fundado en bases sólidas y estables y en principios fijos; pero en el terreno de la práctica, sin traer un nuevo elemento, utiliza los reunidos por la pedagogía, que considera empírica, exagerando algunos de ellos, en lo que consiste toda la novedad. Doctrina antigua es la de que la educación ha de comprender al hombre íntegramente, todas sus facultades, tanto del cuerpo como del espíritu, manteniéndolas en perfecta armonía; que la esponta-

neidad y el trabajo personal constituyen parte esencial de los principios de didáctica; que la cosa debe preceder á la palabra, como ya lo expuso clara y terminantemente Luis Vives; que la enseñanza debe dividirse en grados y hasta en momentos; que del ejemplo se pasa á la regla y de la regla al ejercicio; todo esto, como otras máximas y sentencias de educación, que forman un rico tesoro, lo dejaron consignado en sus excelentes obras distinguidos escritores, en parte hasta el mismo Quintiliano, y todo ha sido objeto de frecuentes controversias durante siglos. Hasta la misma enseñanza cíclica y concéntrica en racionales límites tiene larga historia, según se ha indicado antes; de modo que la Pedagogía científica viene á ser una nueva edición, mejorada si se quiere, de la denominada empírica, en cuanto se propone unir con un lazo científico, formando un todo, los materiales acumulados antes á fuerza de estudio y de experiencia; laudable propósito que, si no ha producido un resultado satisfactorio, no deja de influir en los progresos de la educación abriéndole nuevos horizontes.

La concentración de la enseñanza es ciertamente un gran principio, pero no consiste en amalgamar distintos estudios formando una masa compacta, indivisible, de instrucción, sino en encaminarlos todos á un fin común, considerando como centro la voluntad y el carácter. Cada enseñanza debe dirigirse de modo que ponga en acción las facultades de diverso orden de que Dios ha dotado á la criatura racional, y que los conocimientos adquiridos despierten y animen el sentimiento y contribuyan á fortalecer la voluntad y formar el carácter religioso; que en armonizar todas las facultades es en lo que consiste la racional concentración para educar hombres útiles para la sociedad y para sí mismos.

Por fin, la Pedagogía científica no se distingue en lo esencial de la empírica, á pesar de sus diferentes calificativos, pues ambas tienen su fundamento en la ciencia, en la psicología. Consiste la diferencia en que la primera admite como absolutas las leyes psicológicas, asimilándolas á las que rigen las ciencias exactas y naturales, mientras que la denominada empírica, considerando esas leyes como de aplicación variable, las modifica según las circunstancias, sometiendo á la experiencia las reglas abstractas de la pedagogía. La ciencia que se halla fuera del alcance ó de la apreciación de los sentidos no puede tratarse como las exactas y naturales; cuanto se sabe en la materia no es en cierto modo más que una verdad relativa, según lo demuestra el laberinto de sistemas psicológicos que aparecen y desaparecen todos los días.

Al maestro le basta conocer las leyes elementales de la vida del alma, admitidas generalmente como verdades, sin necesidad de penetrar en el fundamento de sistemas artificiosos y pasajeros con que se pretende ofuscar su inteligencia por falta de preparación previa. Corresponde á los sabios y filósofos el estudio de una ciencia que si ha prestado inapreciables servicios y es la llamada á trazar el camino expedito y seguro de la educación,

diste aún considerablemente de haber realizado tan importante obra. No hay, en efecto, una antropología ni una psicología á que pueda aplicarse con propiedad la calificación de *pedagógica*.

En medio de los progresos realizados hasta nuestros días, Pestalozzi representa siempre la gran figura de la pedagogía contemporánea. En sus principios se inspiran los sabios que tratan de la materia, como lo revelan en sus brillantes escritos, entre otros de los más notables en la actualidad, Spencer y Bain, exagerando á veces, en especial Spencer, el valor pedagógico de tales principios.

No por eso son menos dignos de aplauso y reconocimiento, repetimos, los trabajos hechos con el noble propósito de elevar la pedagogía al rango de ciencia independiente; trabajos no del todo perdidos, obra de sabios entusiastas, entre los cuales merece aquí especial mención Juan Federico Herbart, de quien dice uno de sus discípulos, que tenía por padre el genio del pensamiento, por madre la naturaleza y por nodriza la amistad. Encargado de la educación de los hijos de una familia acomodada de Berna, entró en relaciones con Pestalozzi, y asociándose á las ideas del pedagogo suizo, varió de rumbo en los estudios pedagógicos que había emprendido antes con ardor, continuándolos después con mayor empeño y fruto. Conocido ya por sus importantes obras filosóficas (1), fueron acogidas muy favorablemente su *Pedagogía* y su *Nueva Psicología*. En su obra intenta reducir el estudio de la vida del espíritu á fórmulas geométricas, como su discípulo Berbnich á fórmulas algebraicas, y ya por esto, ya porque se resiente de artificiosa, ya por los errores que contiene, aunque fué acogida con entusiasmo, no tardó en pasar de moda, como pasó después la de Beneke, que sigue en parte el mismo camino.

Para apoyar su doctrina, los discípulos de Herbart recurren también á la autoridad de antiguos pedagogos. Con este fin citan párrafos de los escritos de Comenio, como el siguiente: «Los estudios de toda la vida deben ordenarse como si constituyeran una sola ciencia, en la que todo se deriva de una escuela común.» Olvidan, sin embargo, que Comenio en su programa de segunda enseñanza establece el estudio sucesivo de las materias que comprende, en esta forma: Primer año, gramática; 2.º, física; 3.º, matemáticas; 4.º, ética; 5.º, dialéctica; 6.º, retórica.

Más acertado sería buscar el ejemplo ó modelo en las primeras escuelas: en las de niños, el Catecismo de Doctrina Cristiana era el punto de concentración de todos los estudios; en las de humanidades, el latín. Un libro alemán del siglo último, fundándose en que todos los ramos del saber constituyen una sola ciencia, sostiene ya en aquel tiempo que todos deben estudiarse á la vez como uno solo. Llamó la atención en un principio, se discutió mucho, pero fué pronto relegado al olvido.

(1) Véase en el *Diccionario de Educación y Métodos de enseñanza* el artículo Herbart.

De todos modos, Herbart es considerado como el padre de la pedagogía científica. Sus más distinguidos discípulos son Wair, Strumpel, Stoy y Ziller, y estos dos últimos en particular los principales y más decididos propagandistas de la enseñanza cíclica y concéntrica.



FONDO BIBLIOTECA PUBLICA DEL ESTADO DE NUEVO LEON

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL

ÍNDICE.



	Págs.
PRÓLOGO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO PRELIMINAR.— <i>Del magisterio de instrucción</i>	49
Primera parte.—EDUCACIÓN.	
CAPÍTULO PRIMERO.— <i>Objeto y división de la educación</i>	33
CAP. II.— <i>Sucinta idea del hombre.</i>	
I.— <i>De la estructura del cuerpo humano y de las funciones vitales.</i>	43
II.— <i>De las facultades del alma.</i>	59
CAP. III.— <i>Educación física.</i>	
I.— <i>Es necesaria y posible en las escuelas.</i>	68
II.— <i>Higiene.</i>	70
III.— <i>Accidentes comunes entre los niños, y primeros auxilios para precaver sus efectos.</i>	84
IV.— <i>Gimnástica.</i>	87
CAP. IV.— <i>Educación intelectual.</i>	
I.— <i>Su objeto.</i>	93
II.— <i>Medio de desarrollar las facultades intelectuales.</i>	97
III.— <i>Graduación de la enseñanza, según el desarrollo natural de la inteligencia.</i>	146
CAP. V.— <i>Educación moral.</i>	
I.— <i>Su importancia y objeto.</i>	124
II.— <i>Facultades morales.</i>	124
III.— <i>Cultura del sentimiento moral.</i>	127
IV.— <i>Cultura de la conciencia moral.</i>	139
V.— <i>De los deberes morales.</i>	144
VI.— <i>La voluntad y el carácter.</i>	152
CAP. VI.— <i>Educación religiosa.</i>	156
CAP. VII.— <i>Del desarrollo de la sensibilidad.</i>	160
Segunda parte.—INSTRUCCIÓN.	
CAPÍTULO PRIMERO.— <i>De la instrucción en general.</i>	
I.— <i>La instrucción es una parte de la educación.—Medios de instruir.</i>	467
II.— <i>Diversas clases y grados de instrucción.</i>	470
III.— <i>Carácter y límites de la primera enseñanza.</i>	472
CAP. II.— <i>De los métodos y sistemas.</i>	
I.— <i>De los métodos y sistemas en general, y de su necesidad en la enseñanza.</i>	479
II.— <i>Exposición de los sistemas de enseñanza.—Ventajas y desventajas de cada uno de ellos.</i>	482
III.— <i>Diferencia entre método general, método especial y procedimiento. Requisitos y mérito absoluto y relativo de los métodos que deben usarse en las escuelas.</i>	486
IV.— <i>Noticia y apreciación de algunos métodos generales de enseñanza.</i>	490

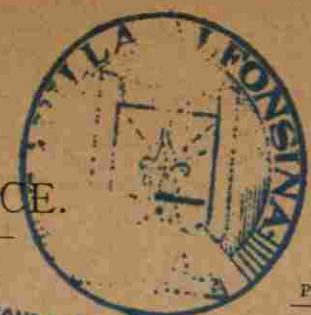
De todos modos, Herbart es considerado como el padre de la pedagogía científica. Sus más distinguidos discípulos son Wair, Strumpel, Stoy y Ziller, y estos dos últimos en particular los principales y más decididos propagandistas de la enseñanza cíclica y concéntrica.



FONDO BIBLIOTECA PUBLICA DEL ESTADO DE NUEVO LEON

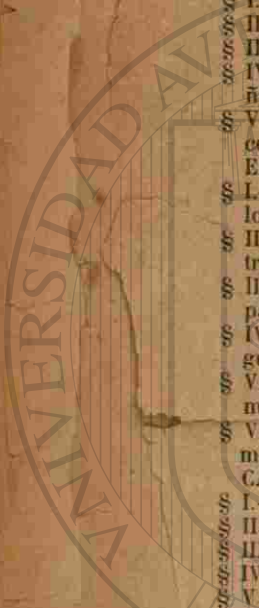
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL

ÍNDICE.



	Págs.
PRÓLOGO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO PRELIMINAR.— <i>Del magisterio de instrucción</i>	49
Primera parte.—EDUCACIÓN.	
CAPÍTULO PRIMERO.— <i>Objeto y división de la educación</i>	33
CAP. II.— <i>Sucinta idea del hombre.</i>	
I.— <i>De la estructura del cuerpo humano y de las funciones vitales.</i>	43
II.— <i>De las facultades del alma.</i>	59
CAP. III.— <i>Educación física.</i>	
I.— <i>Es necesaria y posible en las escuelas.</i>	68
II.— <i>Higiene.</i>	70
III.— <i>Accidentes comunes entre los niños, y primeros auxilios para precaver sus efectos.</i>	84
IV.— <i>Gimnástica.</i>	87
CAP. IV.— <i>Educación intelectual.</i>	
I.— <i>Su objeto.</i>	93
II.— <i>Medio de desarrollar las facultades intelectuales.</i>	97
III.— <i>Graduación de la enseñanza, según el desarrollo natural de la inteligencia.</i>	146
CAP. V.— <i>Educación moral.</i>	
I.— <i>Su importancia y objeto.</i>	124
II.— <i>Facultades morales.</i>	124
III.— <i>Cultura del sentimiento moral.</i>	127
IV.— <i>Cultura de la conciencia moral.</i>	139
V.— <i>De los deberes morales.</i>	144
VI.— <i>La voluntad y el carácter.</i>	152
CAP. VI.— <i>Educación religiosa.</i>	156
CAP. VII.— <i>Del desarrollo de la sensibilidad.</i>	160
Segunda parte.—INSTRUCCIÓN.	
CAPÍTULO PRIMERO.— <i>De la instrucción en general.</i>	
I.— <i>La instrucción es una parte de la educación.—Medios de instruir.</i>	167
II.— <i>Diversas clases y grados de instrucción.</i>	170
III.— <i>Carácter y límites de la primera enseñanza.</i>	172
CAP. II.— <i>De los métodos y sistemas.</i>	
I.— <i>De los métodos y sistemas en general, y de su necesidad en la enseñanza.</i>	179
II.— <i>Exposición de los sistemas de enseñanza.—Ventajas y desventajas de cada uno de ellos.</i>	182
III.— <i>Diferencia entre método general, método especial y procedimiento. Requisitos y mérito absoluto y relativo de los métodos que deben usarse en las escuelas.</i>	186
IV.— <i>Noticia y apreciación de algunos métodos generales de enseñanza.</i>	190

V.—De los métodos y procedimientos especiales para cada ramo de enseñanza.....	193
CAP. III.—De la organización de las escuelas.	
PARTE MATERIAL.	
I.—Requisitos de los edificios destinados á escuela.....	209
II.—De los salones de escuela.....	270
III.—De los enseres necesarios en una escuela y de su colocación.....	271
IV.—De los objetos y utensilios destinados especialmente á la enseñanza.....	277
V.—Aplicación de las ideas enunciadas en los cuatro párrafos antecedentes.....	279
ENSEÑANZA.	
I.—Consideraciones acerca de la clasificación de la enseñanza y de los niños.....	284
II.—Consideraciones acerca de la distribución del tiempo y del trabajo.....	288
III.—Explicación de la marcha de la enseñanza en una escuela de parvulos.....	290
IV.—Explicación de la marcha de la enseñanza en una escuela según el sistema simultáneo.....	299
V.—Explicación de la marcha de la enseñanza conforme al sistema mutuo.....	303
VI.—Explicación de la marcha de la enseñanza conforme al sistema mixto.....	314
CAP. IV.—Disciplina.	
I.—Objetos y utensilios necesarios para conservar la disciplina.....	314
II.—Fundamentos de la disciplina.....	320
III.—Medios de establecer y conservar la disciplina.....	323
IV.—De los premios y castigos en general.....	328
V.—De los premios que deben concederse en las escuelas según los principios sentados en el párrafo anterior.....	335
VI.—De los castigos que deben imponerse en las escuelas según los principios sentados.....	337
CAP. V.—Explicación de la organización actual de la instrucción primaria en España, conforme á la letra y espíritu de las leyes vigentes.....	
I.—Objeto general, y diversos grados de la primera enseñanza.....	346
II.—Diversas clases de escuelas.....	347
III.—Carácter de las escuelas públicas y privadas.....	349
IV.—Obligación que tienen los pueblos de sostener escuela ó escuelas, según el vecindario.....	351
V.—Formación de maestros.—Medios para perfeccionarlos.—Su colocación y ascensos.—Castigos.....	355
VI.—De los libros que han de servir en las escuelas.....	355
VII.—De las escuelas de niñas.....	355
VIII.—Del gobierno de la instrucción primaria, ó de las diversas autoridades encargadas de su fomento y vigilancia.....	361
CAP. VI.—De los deberes del maestro.	
I.—Deberes del maestro para consigo mismo.....	361
II.—Deberes del maestro para con los niños.....	361
III.—Deberes del maestro para con los padres.....	361
IV.—Deberes del maestro para con las autoridades.....	361
V.—Deberes del maestro para con la sociedad.....	361
Apendice.—Enseñanza cíclica y concéntrica.....	

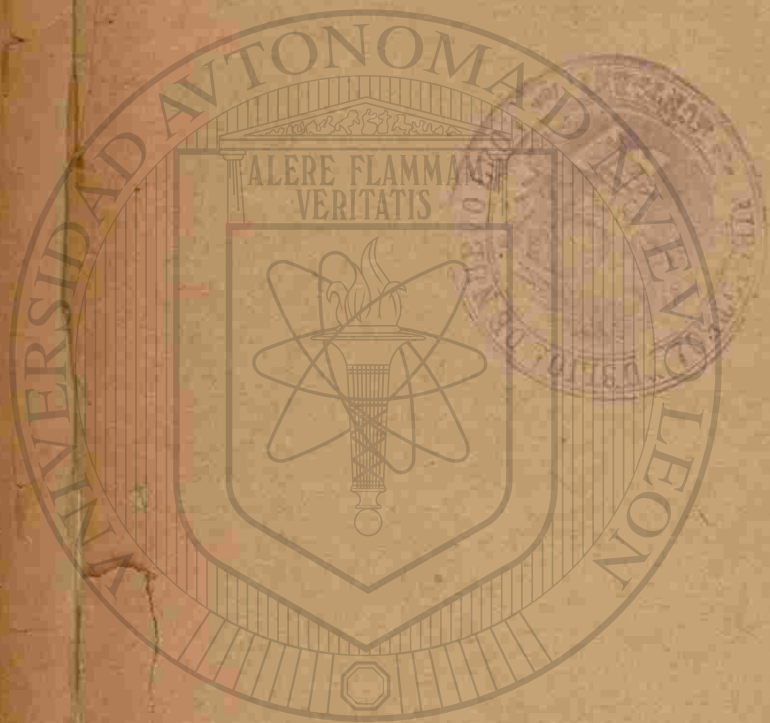


FONDO BIBLIOTECA PUBLICA DEL ESTADO DE NUEVO LEON



FONDO BIBLIOTECA PUBLICA DEL ESTADO DE NUEVO LEON

UNIVERSIDAD DE NUEVO LEON FONDO BIBLIOTECA PUBLICA

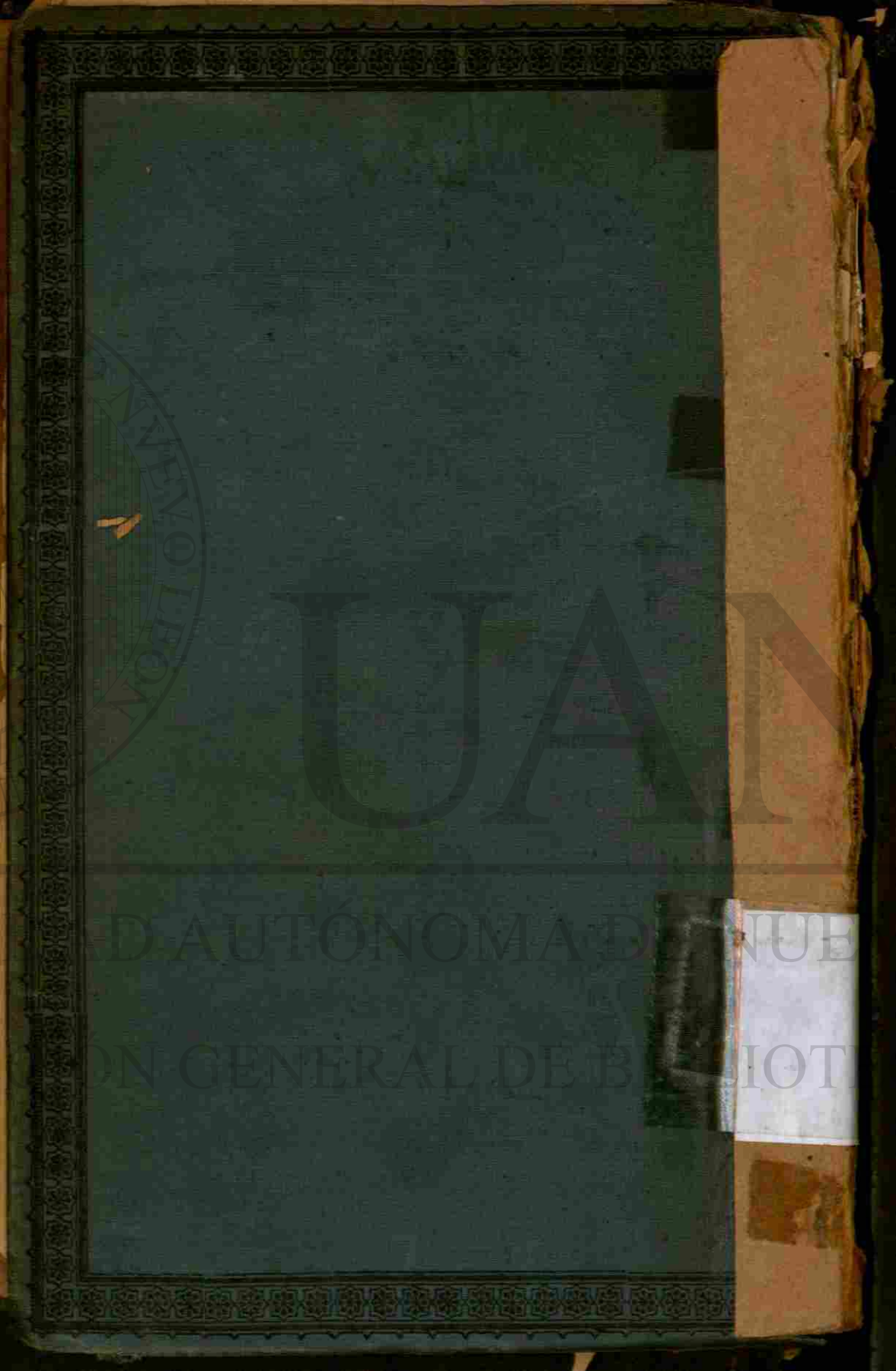


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



FONDO BIBLIOTECA PÚBLICA
DEL NUEVO LEÓN ®



UNIVERSITY OF THE PHILIPPINES

UNIVERSITY OF THE PHILIPPINES

UNIVERSITY OF THE PHILIPPINES
LIBRARY