

No. Ord. 3704 la biblioteca del
CLASIF. 738.7
ADQUIS. 3. ex. Uno Normal con
FECHA 3. ex. me mayor entusiasmo
PROG. para su progreso.

1932-2001

Esperanza G. G. G.

S. L. P. 27/4/32

COMPENDIO

DE

PEDAGOGIA TEORICO-PRACTICA

DIVIDIDO EN DOS CURSOS QUE COMPRENDEN:

EL PRIMERO

EDUCACION FISICA, MORAL, INTELECTUAL Y ESTETICA; SICOLOGIA Y METODOLOGIA.

EL SEGUNDO

INVESTIGACION CIENTIFICA
Y ORGANIZACION, REGIMEN, DISCIPLINA, HISTORIA Y LEGISLACION
ESCOLARES

POR FEDERICO SANTUR

Director y Profesor
de Escuelas Normales en diversos países de Sur y Centro-América.



MEXICO

IMPRENTA DE EDUARDO DUBLAN

CALLEJON DE CINCUENTA Y SIETE NUM. 7.

1897

Señor General Eloy Alfaro, Presidente de la República del Ecuador.

Señor:

Mi primera obra didáctica escrita en esta ciudad la dediqué al Eximio General Porfirio Díaz, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, como tributo de gratitud á la Gran Nación cuyo favor recibo. La segunda os pertenece como Árbitro y Benévolo Protector de mi querida Patria.

Si os dignais acogerla, y si por ese medio puedo hacer bien á mis conciudadanos, abrigará la mayor satisfacción vuestro obsecuente y respetuoso servidor

FEDERICO SANTUR.

México, Julio 19 de 1897.

PRÓLOGO.

Coordinar las más altas opiniones en materia de Educación; extractar todo lo concerniente y favorable al eficaz desarrollo de los educandos, embebido en la lectura de las obras más importantes; suministrar á los Profesores de las escuelas normales una base firme para el ensanche de sus explicaciones; y sobre todo, poner al alcance de medianas inteligencias el estilo profundo y elevado de los grandes maestros; es todo cuanto me propongo al escribir este Compendio, después de cuarenta años de estudiar la índole de los niños y de buscar los medios más adecuados para formar su corazón y nutrir su inteligencia.

No se crea que pretendo ir más allá de lo que ya se ha dicho, que nada nuevo me he propuesto producir; pero, sí, abrigo la esperanza de que los hombres instruidos, los padres de familia sensatos y los verdaderos maestros de educación, han de encontrar en mis lecciones pedagógicas el resultado de un trabajo asiduo, de un juicio recto y de una labor bien expe-

rimentada; no contándome en el número de los *constructores* de obras didácticas para quienes D. Tomás de Iriarte escribió sus ingeniosas fábulas «Los Huevos» y «La Abutarda.» Los dictados de clase acomodados especialmente para mis alumnas en el Colegio Normal de Maestras de San Salvador, con el apoyo de su magnánimo Gobierno, me han servido de base para esta publicación que hago sin otra mira que el bien público á la vez que el mío.

Como el plan de estudio, el tiempo determinado para los cursos normales y otras disposiciones de ley, son propias de cada país, toca á los Profesores del ramo acomodarse á ellas al distribuir metódicamente las materias, teniendo cuidado de seguir, en lo posible, la escala provechosa para los alumnos normalistas de ambos sexos que, por circunstancias insuperables, se vieren obligados á desempeñar cargos secundarios en la enseñanza antes de terminar su carrera profesional.

PEDAGOGÍA.

PRIMER CURSO.

SECCION PRIMERA.

PRINCIPIOS DE LA EDUCACION EN GENERAL.

CAPÍTULO I.

IDEA DE LA PEDAGOGÍA.

1.—La palabra *pedagogía* se deriva de la voz griega *paidagogia*, compuesta de *pais* (niño); y de *agogos* (el que conduce), formada de *agein* (conducir).

La palabra educación viene de la voz latina *educare* compuesta de *e*, por *ex*, (fuera); y *ducare*, (el que conduce), formada de *ducere* (conducir).

2.—La etimología de ambas voces manifiesta que en su origen tenían, más ó menos, el mismo significado: la primera, *conducir al niño*; y la segunda, *conducir fuera*, es decir, desarrollar, cuya sinonimia se manifiesta con claridad en *planta*, metáfora universalmente aplicada á *niño*. «El niño como la planta han menester cultivo para que desarrollen.»

3.—Pedagogía es, pues, el tratado de los principios fundamentales referentes á la educación; y de las re-

glas para educar con la mayor facilidad, prontitud y eficacia. El que educa debe apoyarse en los principios y llevar las reglas á la práctica.

4.—Si la Pedagogía enseña á educar, si la educación es el todo para el perfeccionamiento de la naturaleza humana, si esa perfección se anhela para el verdadero cumplimiento de la vida y del destino, y si esto constituye la felicidad; nada hay más importante que los estudios pedagógicos y sus aplicaciones prácticas, que encaminan directamente al objeto fecundo de la educación; y dan á sus factores todas las luces que hasta hoy ha suministrado la investigación educativa, y toda la capacidad que ha alcanzado la experiencia universal y sucesiva por los más hábiles y esmerados maestros, á cuya ilustración se debe la reforma de tantos errores rutinarios que en tiempos no remotos pasaban como benéficos sistemas.

5.—Por más que los principios pedagógicos se presentan con caracteres especiales, al parecer independientes de las demás ciencias, es indudable que han menester de muchas de ellas como elementos auxiliares para que la Pedagogía se constituya y emancipe; en especial, de aquellas que se han formado con relación á la naturaleza y facultades del hombre; y de las que investigativa y experimentalmente se están formando con respecto á la evolución, desarrollo y crecimiento de los gérmenes materiales y espirituales que aparecen en la naturaleza de los niños, desde el embrión de su existencia consciente, hasta la transformación que experimentan con su total desenvolvimiento, límites de la vida infantil.

6.—Cada una de las ciencias que sirven de base á los principios pedagógicos pertenecen al ramo de las humanidades, sin que por ello dejen las ciencias naturales de contribuir á sus favorables resultados. La Psicología del hombre y del niño auxilia con el estudio de las facultades, predisposiciones, tendencias, instintos y hábitos naturales ó heredados, del educando; la Anatomía da á conocer su estructura material ú organización física; la Fisiología, sus funciones orgánicas; la Higiene, los medios de desarrollo y la conservación de la salud; y la Biología, las relaciones de su vida con la naturaleza material que la sostiene, efectuando su evolución morfológica y fisiológica. No son menos auxiliares, además, la Filosofía, la Ética y la Estética, que despiertan en el corazón de los niños el amor á la verdad, á la bondad y á la belleza, tesoros de virtud y de grandeza imponderables para la felicidad.

7.—Aunque todas las ciencias suministran para los adelantos de la pedagogía materia importantísima, debe tenerse presente que sus principios están acomodados á sus relaciones con el hombre completo, es decir, con el ser humano ya constituido y desarrollado, tanto en las funciones de su organismo, como en la actividad de sus potencias y facultades; y que lo más importante para la educación que ha de recibir el niño desde que asoma á los albores de la vida es, como se ha dicho, el conocimiento de su constitución orgánica, así como el de su índole, cualidades y tendencias.

CAPÍTULO II.

IDEA DE EDUCACIÓN.

§ I.

Naturaleza de la Educación.

8.—Educación es el perfeccionamiento de la humanidad por su desarrollo físico, moral, intelectual y estético.

9.—El hombre bien educado adquiere en el fondo la virtud y honorabilidad, que le dan el afecto de los demás; la instrucción, que lo eleva y engrandece; la habilidad, que lo distingue; y la robustez, que lo sostiene: todo cuanto constituye la cultura en su acepción más propia; pues, aunque basta para decir que un hombre es culto la enseña de su instrucción y finas maneras, es sólo porque las demás cualidades no se ostentan como éstas al momento, sino en casos ocasionales. Se expresa también con esta voz la acción ó efecto de cultivar; y en este caso es aplicable á cualquiera potencia ó facultad: así se dice cultura de la inteligencia, cultura del lenguaje, etc.

10.—La Pedagogía y la Educación se consideran como ciencias y como artes: como ciencias, cuando tratan de los principios absolutos en que se fundan; y como artes, cuando solamente se consideran las reglas que establecen para la adquisición de sus resultados.

11.—El carácter de la educación es activo y pasivo

para el educando; pero solamente activo para el que educa. El hombre, desde su infancia, no sólo recibe la educación de sus padres y maestros, como generalmente se cree; sino también se pone en actividad, voluntaria ó inconsciente, de realizar el perfeccionamiento de su sér con relación á su existencia.

12.—Como se ve, el que se educa no es sólo objeto de la acción educativa, pues colabora suministrando sus gérmenes, sus facultades y las condiciones de su naturaleza con los principios capaces de regirla; y obra también como agente principal al poner en actividad voluntaria y favorablemente su energía ó eficacia individual.

13.—Los factores inmediatos son de tres clases: naturales ó padres, legales ó tutores, y profesionales ó maestros, los cuales requieren condiciones especiales: si padres, prudencia y sensatez, para desprnderse en lo posible del amor exagerado tan perjudicial á los niños y distinguir cuanto puede ser favorable ó contrario á su educación; si tutores, amor, rectitud y honradez, para educar á sus pupilos como á propios hijos sin estafar su patrimonio; si maestros, vocación, instrucción y diligencia, para la eficacia de sus labores; y todos á la vez, conocimiento íntimo de su ministerio, atención prolija á las cualidades del educando y moralidad de acción y sentimientos. El centro social es un colaborador inconsciente pero poderoso, que ejerce grande influencia, favorable ó contraria, en los efectos de la educación. Si se lo desatiende, todos los esfuerzos de los anteriores resultan vanos é infructuosos.

14.—El importante objeto de la educación es prepa-

rar al educando para la buena dirección en el uso de sus facultades, á fin de que los conocimientos adquiridos se acumulen con orden; y de que la mente se eleve á la contemplación de todo lo que hay de cierto, de bueno y de bello: para el cumplimiento de sus deberes en la sociedad: y para la fijeza y rectitud de sus creencias.

15.—Cuando se dice que la educación es el perfeccionamiento de la humanidad, se manifiesta que su alcance no va más allá; que no hace más que desarrollar los gérmenes favorables de la materia y del espíritu del educando, naturales ó heredados, sin que pueda jamás donarle virtudes opuestas á su carácter genuino, á la Naturaleza, ó al tiempo: límites determinados de la educación individual y de los esfuerzos que hagan los que educan, por grandes que sean su inteligencia, su voluntad y su ejercicio; aunque esa misma educación, pasando idealmente del individuo á la colectividad humana, se considere ilimitada.

16.—Si bien la educación no crea virtudes subjetivas, influye de tal manera en las predisposiciones contrarias del educando que, reprimiendo vigorosamente las tendencias á la maldad ó á la bajeza, por instinto ó por herencia; y desenvolviendo y mejorando los elementos del bien escondidos en el alma; transfigura su sér hasta el extremo de parecer que crea para él una nueva y distinta naturaleza.

17.—Los grandes problemas de la educación consisten en cómo se ha de hacer solicitar y amar la verdad por lo que es ella; de qué manera se ha de ejercitar las facultades de la mente para dar vigor al alma; y por qué medios se ha de hacer sentir afecto por

cuanto hay de noble y bueno: todo con anhelo de ser útil á sí mismo y á sus semejantes.

18.—La base de todo proyecto para educar bien está: en los principios acomodados á la naturaleza del educando; en el buen uso de los elementos de educación; y en el orden, economía, método, esfuerzo, interés, conato y atención.

§ II.

Caracteres de la Educación.

19.—La educación se ejerce en la casa paterna y en las escuelas de diversas clases. La primera se llama educación doméstica, y sólo presta al educando los elementos del desarrollo físico, los del lenguaje; y á veces, de una manera informal, los de algunos otros conocimientos: la segunda se llama educación escolar, y por ella las clases sociales se desarrollan física, moral é intelectualmente, según sus alcances y facultades, abarcando todos los conocimientos que han menester hasta la mayor perfección posible.

20.—Salvando la influencia moral paterna y su terna y eficaz solicitud, que jamás puede encontrarse en las escuelas, la educación escolar supera en todo á la doméstica; pues, sin el mimo de la familia, sale el niño á la luz de la existencia colectiva, en la cual, estudiando experimentalmente las grandezas y miserias, los goces y sufrimientos; y combinando ó combatiendo sus acciones con las de los demás; sacude la timidez y la molicie y adquiere al fin las excelsas ideas de Fraternidad, Patria y Libertad.

21.—Mas no por esto se ha de prescindir de la otra, con la cual ha de procurarse la armonía, á fin de que los padres, de acuerdo con los maestros, acumulen en los niños el amor á la familia, que la escuela enerva; y la emulación y confianza sociales que están siempre fuera del hogar doméstico.

22.—La educación escolar se divide, por los diversos caracteres del desarrollo humano, en física, moral, intelectual y estética. Tal distinción de la educación escolar no excluye que la doméstica tenga esos mismos caracteres, sólo que en ésta no se hace de ellos distinción por la informalidad de su sistema; ni destruye la unidad de la educación en general, cuyos móviles referentes á la diversidad de facultades del educando se unifican á la vez que, en éste, aquellas se reconcentran para constituir la unidad absoluta de su sér.

23.—Fuera de la clasificación anterior se considera también la educación religiosa, pues siendo innato en el corazón del hombre el sentimiento que se dirige al Sér Supremo, cuya manifestación más bella se ofrece especialmente en la mujer, es indispensable procurar el desarrollo de todo cuanto tiende á las relaciones y deberes para con Él, á fin de rendirle debidamente el culto á que es acreedor como Criador universal, como Principio absoluto de todas las cosas.

24.—La educación religiosa deben ejercerla los sacerdotes, como ministros de ella; pero es indispensable la colaboración de los padres, á fin de evitar que ese sublime sentimiento se exalte y se extravíe declinando en superstición y fanatismo, peligrosos escollos de

la razón que enervan los demás sentimientos del corazón humano; y falsean, ó destruyen, las creencias necesarias.

La oratoria sagrada en las cátedras eclesiásticas debe basarse en principios sencillos, fáciles, claros y convincentes.

§ III.

Naturaleza Infantil.

25.—Dado que en el conocimiento de la naturaleza infantil se hallan fundadas las leyes de la educación, lo principal es estudiarla desde sus primeros gérmenes, fuera de los cuales nada habrá más tarde en el hombre que se forme del sér que se haya educado. El niño es un principio de la unidad racional á cuyo cuerpo inconsciente está unido un espíritu en vía de formar la personalidad sensible, inteligente y libre; dotada de pensamiento y de lenguaje: su distintivo en tal estado es la fuerza de absorción en sus funciones fisiológicas, para el crecimiento de su materia; la persistencia de sus impresiones; y la mezcla confusa de nacientes cualidades totalmente opuestas, desde el reflejo de los más bellos sentimientos, hasta los arranques de la depravación.

26.—Pero estos rasgos que se ofrecen como primicias de su naturaleza en las nacientes labores de su espíritu no son siempre adquiridas individualmente, sino muchas veces transmitidas por sus padres ó por sus ascendientes.

27.—He aquí por qué los maestros solícitos y dili-

gentes investigan cada día, con la atención más fija y el cuidado más prolijo, todo cuanto se relaciona con la herencia fisiológica de los niños, ya procurando los medios de acción que sean necesarios para desarraigar los hábitos, ó instintos, perniciosos, que se oponen á su favorable desenvolvimiento; ya para hacer conocer á esos mismos niños, en el curso de su educación y para fines ulteriores, los grandes males que ocasionan los padres legando á su posteridad el germen corrosivo de sus extraviadas inclinaciones y mal reprimidos vicios.

28.—Como el espíritu y la materia ejercen indudablemente una influencia recíproca demostrada en la vida de relación, este íntimo enlace del alma con el cuerpo se inicia por la sensación y el movimiento; y por la palabra, propiedad sola del hombre: y se efectúa por el sistema nervioso, que armoniza mutuamente los órganos y las energías. Debe, pues, conocerse este sistema como de gran importancia en las esferas de educación, el cual suministra las siguientes conclusiones.

29.—I. El espíritu y el cuerpo están unidos esencialmente en perenne convivencia.

II. Ambos ejercen acción y reacción recíprocas y constantes.

III. El estado, cambio, ó movimiento del uno, tiene su correlativo resonante en el otro.

IV. Todos los fenómenos del alma tienen su condición manifiesta en el organismo; y las funciones orgánicas del cuerpo implican la existencia del espíritu.

V. La existencia simultánea en acción recíproca constituye la vida.

VI. Su desunión, ó el término de sus manifestaciones relativas, es la muerte.

30.—El espíritu y el cuerpo del hombre, desde que aparecen á la existencia, marchan á la vez agregando á cada instante, en progresión creciente, una energía más á sus funciones; pero el primero lo hace libremente sin sujeción ni dependencia, mientras que el otro sólo se regenera obediente á las leyes de la Naturaleza. Asimismo, aunque el principio y fin del desarrollo material está al alcance, nadie puede marcar los límites que determinan la aparición del espíritu y la plenitud de su desenvolvimiento.

Lo que más debe admirarse, tanto en el crecimiento del cuerpo, como en la evolución del espíritu, es la proporción y armonía con que se efectúan en todas sus partes y facultades respectivamente, las cuales ejercen para la actividad del todo una influencia mutua.

CAPÍTULO III.

EDUCACIÓN FÍSICA.

31.—La educación física consiste en buscar los medios más adecuados para el desarrollo de la materia humana, á fin de dar al cuerpo toda la belleza, fuerza y agilidad posibles; y de cooperar con ella favorablemente á las manifestaciones del espíritu.

32.—La educación física es tan importante como

las demás, pues sin ella no podría el hombre aprovechar su utilidad y beneficio. De nada serviría la educación intelectual y poco la moral, en una naturaleza endeble y enfermiza que hiciera desaparecer la vida del individuo antes de recibir sus preeminencias y de ser provechoso á los demás miembros de la sociedad, en la cual hubiera podido hacer valer sus facultades; ó por lo menos, que enervara sus energías, ocasionando el decaimiento moral, intelectual y estético; y alterando el equilibrio de todas las facultades, cuyas funciones, para realizar la vida, están en íntima relación con los órganos por los cuales las ejercen.

33.—El factor principal del desarrollo físico no puede ser otro que la Naturaleza cuyo poder se manifiesta en las funciones fisiológicas, por las cuales se acumulan, se componen, descomponen, y renuevan, las substancias que constituyen el organismo; pero ella, sola, quedaría impotente para acrecer, desenvolver, y fortificar, la materia humana, si no la ayudara la voluntad individual con suministrarla los medios de poner en ejercicio las leyes que rigen el mundo vivo y promover los fenómenos biológicos que se efectúan.

34.—Este desarrollo espontáneo en que colaboran la Naturaleza y la humanidad desde los primeros gérmenes corpóreos del sér racional, no basta para su perfeccionamiento: necesita además otros auxilios oportunos para que los órganos con que nace y los que adquiere después de su nacimiento, sustentándose y ejercitándose con eficacia, se desarrollen con regularidad y vigoricen con prontitud; pues su crecimiento y su fuerza se impulsan mutuamente y realizan el me-

joramiento de los aparatos, y por éstos, la mayor perfección del organismo entero. Pero, como estos auxilios deben tener indispensablemente una buena dirección que los lleve con rectitud á su fin, que es la cultura del cuerpo, basada en leyes ya empíricas, ya fundamentales; la educación física se encarga de ella con el apoyo de la Anatomía, la Fisiología, la Higiene, la Medicina, la Biología, la Gimnástica y otros principios somatológicos que tienden á su realización.

35.—La base de todo procedimiento educativo para el cuerpo consiste en la aplicación metódica, gradual y progresiva de las leyes y prescripciones que determinan las ciencias y las artes que con ello se relacionan; y aunque los principios pedagógicos en que debe fundarse tal procedimiento son los mismos en que descansa la educación en general, la complejidad de las labores que requiere esta cultura y la diversidad de factores que concurren con numerosos auxiliares para alcanzarla, exigen multitud de atenciones y cuidados especiales al efecto de ella, cuyos puntos culminantes pueden resumirse: en la conservación de la salud por medio de la Higiene; en el restablecimiento de la salud alterada, por medio de la Medicina; y en el desenvolvimiento y vigorosidad de los órganos, por medio de la gimnasia extensiva á todo ejercicio y locomoción.

36.—Estas tres funciones complejas de la educación física no obtienen sus resultados aislada é independientemente, pues cada una de ellas coopera con las demás; pero difieren en sus límites y predominio. Así como los medios higiénicos contribuyen al desarrollo

orgánico y á la reparación de la salud quebrantada, los ejercicios corporales se emplean á su vez como medios higiénicos y como prescripciones médicas. La Medicina, como elemento pedagógico, es absolutamente limitada; su acción no va más allá que á espectral los desperfectos de la naturaleza individual, ó genérica, del educando, para prevenir ó precaver los males que de ellos pudieran originarse; y en lo demás concerniente á las alteraciones de la salud, cede su puesto á los principios fundamentales de la Facultad, salvo algún ligero y oportuno procedimiento de medicina doméstica, ó la aplicación de los específicos universalmente acreditados, de todo lo cual los padres, ó maestros, deben tener conocimiento.

37.—De lo dicho resulta que el predominio de la acción pedagógica para el desarrollo del cuerpo y de la fuerza, que son inherentes y marchan de consuno, aunque difieran en la idea, está en la nutrición y el ejercicio, acompañados de la prudencia, regularidad y armonía; pues, si sólo se atiende á uno de estos dos medios descuidando el otro, el crecimiento ó el vigor, fomentados aisladamente, declinan en la falsa robustez, ó en el prematuro endurecimiento físico: ambas cosas sumamente perjudiciales hasta el extremo de ocasionar la muerte.

38.—Si bien la forma y el crecimiento del cuerpo humano manifiestan por lo regular la robustez del individuo, muchas veces, engañando la apariencia, el verdadero desarrollo físico, el vigor y la salud, se hallan en razón inversa de tales cualidades. Por el contrario, la falta de nutrición, la intemperie y otros descuidos

en la educación física de un individuo dedicado á continuos y propasados ejercicios, hacen que los órganos y la piel se endurezcan prematuramente, impidiendo su natural desarrollo, á lo que sobreviene el quebranto de la salud y mil veces la pérdida de la vida.

39.—A la mayor regularidad en el desarrollo físico, corresponde la mejor salud y el más perfecto estado del organismo. Por consiguiente, las facultades perceptivas, que ponen al alma en contacto con la Naturaleza, tendrán para sus funciones un gran apoyo en los órganos sensitivos de una persona que haya recibido una esmerada educación física.

40.—Además, se sabe experimentalmente que de la perfección, ó deformación, del cerebro del hombre dependen la regularidad ó perturbación mentales; y que al mayor ó menor desarrollo de aquel órgano corresponde, más ó menos, el progreso intelectual. Agréguese á esto que la falta de salud, la suma debilidad, declinan el ánimo; que el exceso de robustez en la molición amengua la inteligencia; y se comprenderá fácilmente la grande influencia que ejerce y cómo concurre la educación del cuerpo á las manifestaciones del espíritu.

41.—Por otra parte, así como la índole de una persona se manifiesta en la configuración corpórea, sobre todo de la faz; en los modales; y en los gestos; es indudable que las deformidades, los desarreglos físicos, naturales ó heredados; la descompostura; y en suma, la falta de cultura corporal; dominan desfavorablemente la voluntad inclinándola á ciertos vicios; ó por lo menos, á defectos morales correlativos, que se

arraigan al fin en la naturaleza con fatales trascendencias.

42.—Conocidos el valor sicológico y el moral de la educación del cuerpo, es indispensable prevenir á los padres y maestros que, para dar buena dirección á sus procedimientos educativos, importa absolutamente estudiar con detención la naturaleza física de los niños, á fin de evitar todo cuanto pueda predisponerla ó excitarla en mengua de sus facultades intelectuales, ó en daño de sus sentimientos y de sus energías morales; pues su descuido ó negligencia á este respecto ocasiona frecuentemente el entorpecimiento, el idiotismo; y no pocas veces, la locura.

43.—Por fin, ya se ha dicho que el predominio de la acción pedagógica sobre el cuerpo con relación al cuerpo mismo está en la nutrición y el ejercicio, funciones que corresponden á la Higiene y á la Gimnástica que, fuera de la Pedagogía, tienen un lugar determinado en el orden de la enseñanza; pero como á la segunda se la reduce generalmente á simples ejercicios prácticos de calistenia ó de gimnasia, es conveniente determinar en el siguiente curso, aunque sea someramente, los principios y las reglas concernientes al ejercicio.

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN MORAL.

44.—La educación moral tiene por objeto hacer, por cuantos medios sean posibles, que el educando sepa dirigir los actos de su voluntad poniéndose en acti-

tud de practicar el bien y de llenar todos los deberes que *su interés* le impone, á fin de alcanzar su felicidad y la de los demás.

El decir que el deber coexiste con el propio interés se funda en la opinión de los más eminentes moralistas.

45.—La educación moral, esto es, el perfeccionamiento de la voluntad para todo lo bueno, no debe confundirse con la enseñanza de los deberes morales, ó el mero conocimiento de las leyes que determinan la manera de proceder como es justo y conveniente, lo cual sólo constituye el arte que trata de lo que debe hacerse para conseguir el bien individual y el colectivo; y aun en el caso de que esta enseñanza se refiera á los principios científicos en que están fundados los deberes del hombre, sólo se la considera como la parte intelectual de la educación moral, desde que en la educación de cualquiera de las potencias del alma, ó en la del cuerpo, colaboran las demás.

46.—La importancia de la cultura moral, que es para toda sociedad la primera condición de su existencia, está de manifiesto. La humanidad no se podría sostener ni soportar si cada hombre separadamente pretendiera bastarse á sí mismo. Es, pues, y ha sido siempre necesaria la acción colectiva para el desarrollo de la industria, de las ciencias y de las artes: en suma, de todo cuanto ha menester la subsistencia. Por esto, los intereses individuales, vinculados en un interés mutuo, han producido los deberes y las leyes que forman y aseguran el bienestar; y sin las cuales los buenos serían víctimas de los malvados, pues la edu-

cación del cuerpo y de la mente sólo serviría para agravar el mal.

47.—Los fines del desarrollo moral, son: establecer entre los hombres la igualdad relativa, es decir, los fueros á que son acreedores según el grado de utilidad ó beneficio que ofrezcan á los demás; y formar de cada individuo, por su mejoramiento moral, un elemento más para el progreso y felicidad de la masa común.

48.—El factor principal de los actos morales es la voluntad, colaborando con ella, fuera de las cualidades naturales ó hereditarias del individuo que constituyen su índole, el interés, la relación personal y el ejemplo. Nadie ignora que los actos de la voluntad se inclinan á lo que conviene ó se cree falsamente conveniente; á la actitud buena ó mala de esa misma voluntad respecto de los demás; y á la propensión innata de la naturaleza humana á seguir por la corriente de los procedimientos ajenos adaptándose á ellos, ó á acoger para los propios inconscientemente los medios que la circundan.

49.—Otro colaborador no menos importante es la intuición moral, resultado de las impresiones externas que dominan la voluntad, la cual no debe confundirse ni con la predisposición que ocasiona el estado anímico ó patológico del hombre; ni con el impulso natural que se experimenta por el ejemplo, por más que éste sirva de medio para la enseñanza moral intuitiva. La presencia de una persona desconocida basta muchas veces para inclinar la voluntad respecto de ella favorable ó desfavorablemente.

50.—La forma característica de la voluntad es la libertad interna basada en la conciencia y en la fuerza moral.

“..... Grande es el cuidado que los educadores necesitan poner para no contrariar la libertad del niño é infundirle, por el contrario, el sentimiento de ella, con el que al propio tiempo le infundirán el de su propia dignidad y personalidad. Contrarían estos sentimientos y los perverten, rebajando el sentido moral y el carácter, y preparando al niño para la servidumbre y los mandatos injustificados y caprichosos, las reprensiones toscas, los castigos denigrantes, la conducta parcial de los educadores para con los educandos, y, en fin, cuanto tienda á cohibir la espontaneidad de éstos y á reducirlos á una obediencia pasiva, hija de una voluntad automática, determinada sólo á impulso del temor ó del miedo al castigo. Una conducta contraria inspirada en el respeto á la persona del niño y á su libertad, que deberá patentizarse por un trato afectuoso y una vigilancia cariñosa, pero seria y sostenida de todos sus actos, y por la que se le haga ver lo que realmente vale, servirá para desenvolver y afirmar dichos sentimientos; al mismo resultado cooperan el ejemplo de la propia dignidad del educador y los que éste pueda presentar de otros niños. Acostumbrar á todos á respetarse mutuamente, es otro medio de infundirles el respeto de sí mismos y el sentimiento de su propia dignidad.” (Alcántara García).

51.—La voluntad, como potencia moral del alma, se presenta además en gran número de formas reales diferentes que toman la denominación común de virtu-

des, como el valor, la veracidad, la honra, la justicia, la bondad, la emulación, la lealtad, la gratitud, etc., á las cuales contrastan otras aparentes que se llaman vicios, como la cobardía, la mentira, la bajeza, la parcialidad, la maldad, la envidia, la perfidia, la ingratitude, etc.: unas y otras se comprenden como afectos del alma; y cuando las primeras se extravían ó desordenan; ó cuando las otras sólo se presentan en casos excepcionales, se convierten en pasiones.

Tanto las virtudes como los vicios cambian su naturaleza absoluta si entran en relación con las funciones fisiológicas, y constituyen los hábitos.

52.—Todas las formas reales de la voluntad entre las cuales pueden contarse también la piedad, la templanza, la liberalidad, la magnificencia, la magnanimidad, la modestia, la mansedumbre, la urbanidad y otras, cambian asimismo de carácter cuando no están acompañadas por la prudencia y la benevolencia, tomando la denominación de *falsas* virtudes.

53. Entre los medios que estimulan al buen procedimiento para con los demás, se encuentran la simpatía, la consideración, el respeto, el cariño, el afecto, la gratitud y el amor, los cuales, aunque conocidos por cualquiera persona de mediana instrucción, merecen ser definidos en lo posible para demarcar sus límites, á fin de distinguirlos con precisión.

54.—Simpatía es la inclinación favorable y gratuita que se tiene hacia una persona extraña ó desconocida personalmente.

Consideración es la distinción social para con una persona, debida á causas especiales.

Respeto es el miramiento ó veneración á que son acreedores la importancia ó la virtud.

Cariño es la actitud benévola de la voluntad.

Afecto es el *vínculo* de la amistad sincera y desinteresada.

Gratitud es el deseo vehemente de corresponder á los beneficios recibidos.

Amor es la afección del ánimo más ó menos intensa, producida por el parentesco, por la afinidad, ó por una causa extraña é indefinible natural al sexo humano.

CAPÍTULO V.

EDUCACIÓN INTELECTUAL.

§ I.

Principios del Desarrollo mental.

55.—Educación intelectual es la que tiende al desarrollo y vigor de las facultades de la mente, á fin de dar á la inteligencia todo el ensanche y la fuerza necesarias para abarcar proporcionalmente todos los conocimientos que le sea posible.

La Naturaleza, con todas las riquezas contenidas en el ámbito inmenso del Espacio, es apenas comparable en importancia á las facultades portentosas que conserva el alma en ese inexplicable receptáculo que se llama *mente*. Por medio de ellas, el hombre se coloca sobre todos los demás seres de la creación; y va,

paso tras paso, acercándose á la verdad sublime del Criador Universal.

56.—Conocimiento es el resultado de los actos intelectuales, que ponen al alma en relación con las cosas, hechos y principios que ha menester el hombre en las diversas operaciones de su existencia; y también los mismos materiales y medios que se emplean para adquirirlos.

57.—La importancia de la educación intelectual es innegable y descuella sobre las demás. El hombre, por el desarrollo de su inteligencia, se conoce á sí mismo y á la Naturaleza, con la que se halla en íntima relación; conoce al Autor de esa Naturaleza y sus deberes para con Él; conoce la realidad de sus acciones en beneficio propio y de los demás; y conoce en fin los medios para poder, manteniendo prudentemente su salud, vivir el mayor tiempo sobre la tierra.

58.—Los fines de la educación intelectual miran todos á que el hombre se ponga en condiciones de gobernar su entendimiento con acierto para utilizar todas las fuentes de felicidad que brotan de la Naturaleza; y de usar de sus facultades intelectuales con el mejor provecho propio y de la humanidad.

59.—El desarrollo intelectual del educando tiene dos caracteres distintos, pero inherentes y de acción recíproca, que consisten en desenvolver gradualmente sus facultades intelectuales, poniéndolas en actitud de acoger los conocimientos con facilidad y fijeza; y en acumular en su inteligencia cuanto debe saber en bien de su persona y del rol social en que debe figurar: lo primero constituye su verdadera educación mental; y

lo segundo, su instrucción. Cada uno de estos dos caracteres impulsivos, cuyos resultados se unifican, sirven de medio mutuamente al otro.

60.—Todo cuanto comprende la educación intelectual se denomina común é implícitamente con la palabra *instrucción*, á pesar de que la primera no se manifiesta limitada al conjunto de conocimientos que abarca, ó es capaz de abarcar, la mente del que se instruye; pues, fuera de este concepto, encierra también el de la labor importantísima del instructor á cuya capacidad, actividad y prudencia debe aquel el mayor desarrollo de sus facultades que han de ser los agentes solícitos de los conocimientos que acopie.

61.—Algunos maestros y más comunmente los padres reducen á mera instrucción la educación en general. Este error ocasiona irreparables males; pues, con atender solamente á la parte intelectual, se deja que las malas inclinaciones se desborden y que la salud se quebrante, descuidando los medios de evitarlo. Los diversos fines con que se ejerce, ó se recibe, la educación deben obrar de consuno unificando sus labores para conseguir el desarrollo de cuanto forma la entidad humana, que es, en resumen, el único fin á que todos los otros se dirigen.

62.—Aunque se crea que, manteniendo unidos el bienestar del cuerpo con la pureza y la quietud del alma, pueda tal vez vislumbrarse la felicidad; y que nunca sea capaz de procurarla la saciedad de una inteligencia divorciada con la nobleza del espíritu, y que lucha con la vitalidad del órgano que la contiene; es indudable que la instrucción promueve toda la edu-

cación, pues sin ella no podría el hombre darse cuenta de su naturaleza, ni de sus acciones; y marcharía á obscuras en pos de una felicidad que sería para él como el jardín en que percibe el ciego la fragancia de sus flores sin gozar de su belleza.

63.—A pesar de que la instrucción, formando parte de la educación, tiene su mismo carácter y propende al mismo fin, ambas difieren en la manera de funcionar, y en elemento activo que fomenta su ejercicio. La educación obtiene el resultado de sus labores desenvolviéndolo, arrancándolo, se puede decir, del sér que se educa: la instrucción contribuye á ese resultado depositando, acumulando en él hasta lo posible, todo el caudal de sus conocimientos; la educación se pone en actividad con los elementos que suministra el educando: la instrucción ejerce su acción con el trabajo continuo de mil generaciones.

§ II.

Facultades, Funciones y Operaciones de la Mente.

64.—Siendo el desarrollo de las facultades de la mente la base más firme de la educación intelectual, lo primero es definirlas en lo posible, aunque se conozca después su naturaleza y medios de desarrollo, al tratar de la sicología pedagógica.

El alma pone en actividad sus facultades intelectuales, ya en su carácter primitivo y simple; ya modificándolas, ó combinándolas en procedimientos mixtos, como facultades especiales, á pesar de su carácter complejo. Las que se ofrecen del primer modo

ejerciendo actos simples, si se pueden llamar elementales, toman las siguientes denominaciones.

65.—*Percepción*, facultad de ponerse en relación con los objetos y hechos externos para conocerlos y distinguirlos.

Memoria, de retener y conservar los conocimientos adquiridos.

Recordación, de reavivar las ideas que están confusas en la mente.

Imaginación, de combinar arbitrariamente los conocimientos adquiridos, formando representaciones mentales que pueden, ó no, tener existencia real.

Inteligencia, sinécdote de *comprensión*, de discurrir por las relaciones con que se ofrecen los conocimientos en los diversos ramos del saber.

Razón, de acoger los principios absolutos y universales que se insinúan gratuitamente, ó se deducen de los conocimientos que ofrece el mundo material.

66.—Se ve, pues, que las facultades intelectuales son las potencias que el alma guarda en la mente para elaborar conocimientos, presenciando, acumulando, reproduciendo, combinando, distribuyendo los objetos y hechos que la Naturaleza le prodiga; ó acogiendo las verdades absolutas que salen espontáneas de lo desconocido.

67.—Todas estas facultades, en cuya clasificación y determinación se contrarían elevadas opiniones para evitar en lo posible la sutileza psicológica inadecuada para alumnos, si bien se consideran en esencia como poderes absolutos é independientes, no ponen en

ejercicio su actividad sin el auxilio de una función de la mente que se llama *atención*.

68.—La atención se puede considerar como una disposición favorable de la mente para recibir las impresiones llevadas al cerebro por los órganos de los sentidos; y para hacer con ella uso eficaz de sus demás facultades.

En cuanto á lo primero, como puede funcionar la atención simultáneamente al recibir diversas impresiones, aunque nunca en igual grado, se la divide en atención primaria y atención secundaria.

69.—Atención primaria es la que, obligada por sensaciones de más alto interés, auxilia vigorosamente á la percepción; y secundaria, la que presta su apoyo débilmente á sensaciones subordinadas, de objetos apenas percibidos.

Es sumamente notable que un autor acreditado califique de activa á la atención primaria y de pasiva á la secundaria. La atención, consciente ó inconsciente, nunca puede ser pasiva: en ambos casos es puramente auxiliar de las facultades mentales, cuyos resultados instantáneos, consecutivos de actividad funcionaria, que se llaman operaciones mentales, son los únicamente pasivos ú objetivos.

70.—Entre las facultades mixtas, que no son más que derivaciones, ó la combinación de dos ó más de las anteriores, se pueden considerar las siguientes:

Abstracción: especial manera de contraer la atención á sólo una parte del todo que se concibe.

Observación: investigación mental de las particularidades de los objetos ó hechos percibidos.

Comparación: observación consecutiva de dos ó más objetos, sucesos ú operaciones, para percibir sus semejanzas ó diferencias.

Generalización: concepción de ideas generales fundadas en la experiencia.

Concepción: reproducción mental de la percepción con auxilio de la memoria.

Reflexión: atención simultánea aplicada interiormente á las operaciones del alma, para rectificarlas ó para decidir.

La *penetración*, *determinación* y *examen* se consideran como funciones distintas de la atención; pero no son más que la atención misma aplicada á la percepción, observación y comparación.

71.—Son operaciones de la mente

El *concepto*, que forma la imagen concreta, ó abstracta, de lo que se concibe.

La *distinción*, que hace particular aprecio de un objeto, ó hecho, respecto de los demás.

La *inducción*, que infiere un principio, ó una ley, de conocimientos adquiridos por objetos ó hechos análogos, ó de igual naturaleza.

La *deducción*, que extrae, de los conocimientos absolutos, principios particulares, ó aplicaciones especiales.

El *juicio*, forma primitiva del pensamiento, operación inicial de la comprensión, que abarca la relación que hay entre las ideas y sus atributos.

La *intuición*, si cabe ponerla entre las operaciones, acto espontáneo de la razón que acoge un principio

evidente, con el apoyo indirecto, muchas veces, de alguna idea primaria.

El *raciocinio*, labor importante de la inteligencia y la razón sobre los juicios y sobre los pensamientos.

72.—El hombre, al ejercer alguno de sus actos intelectuales, se vale de operaciones ó medios complejos, ó variados; conscientes, ó inconscientes. Así para la observación de un objeto, ó hecho, necesita:

1º Exactitud en la aplicación de las facultades perceptivas.

2º Penetración profunda en la cosa observada, enumerando sus elementos, coordinando sus relaciones después de analizar sus componentes, y verificando sus leyes.

3º Independencia y rectitud para apreciar debidamente las propiedades de cualidad, número y extensión.

Para generalizar las ideas, necesita de la experiencia, que es el resultado del examen repetido en la naturaleza de los objetos observados, y del estudio y aplicación de sus leyes.

73.—Para el buen uso de cada facultad mental, para sus funciones y operaciones, debe evitarse toda exageración en su ejercicio; pues es indudable que, así como no se robustecen sin esfuerzo, pueden debilitarse con la inacción mental, ó desconcertarse con el trabajo excesivo, que ocasiona afluencia de sangre y aumento de colorido en la masa cerebral; y si se abusa, los resultados serán nocivos á la salud del cerebro, sobreviniendo su fatiga y enervando las energías intelectuales.

74.—Y no se crea, por lo dicho de la esencia (67), que cada facultad, ó alguna de ellas, obtiene sus operaciones funcionando aislada é independientemente.

Al instante en que una cosa cualquiera causa impresión al cerebro, todos los poderes mentales entran en ejercicio simultáneo con más ó menos actividad, según su estado de desarrollo. En la mente del niño es tan pequeña la actividad de algunos que parecen no existir; ó á lo menos, no funcionar con la percepción, que es la que más se ostenta en ese periodo de la vida humana.

§ III.

Sensación.

75.—No se comprenda que el tratado de la *sensación* ó la cultura de los sentidos corresponde exclusivamente á la educación intelectual; ni que la educación estética encierre todo cuanto abarca la *sensibilidad*; pues, si el ejercicio y cultura de la primera, que promueve todas las energías anímicas desde que realiza la unión del cuerpo y del espíritu, que se manifiesta en las funciones de la vida de relación, cabe entre cualquiera de las condiciones fundamentales de toda educación; la segunda, que, como facultad del alma, representa una de las potencias específicas de su actividad general, es objeto de cultura especial á cuya extensa, difícil é importante labor se abriga la Estética, aunque la Psicología Pedagógica se reserve tratar de ella.

76.—Sensación es la impresión que recibe el alma de los objetos externos. Esta impresión requiere: la presencia de un objeto externo; un órgano que la transmita, esto es, un sentido; y el elemento de la vida y razón que la reciba y determine.

77.—Sentidos son los órganos del cuerpo humano por medio de los cuales se pone el alma en relación con el mundo externo; pues al momento que un objeto cualquiera afecta á alguno de ellos y éste transmite la impresión al cerebro por los nervios respectivos, todas las facultades anímicas entran en actividad, aunque muchas de ellas operen de una manera tan imperceptible que apenas pueda darse cuenta de su existencia.

Como los órganos que transmiten la sensación y la facultad que siente por tales órganos tienen la misma denominación de *sentidos*, es preciso distinguir su acepción al tratar de ellos.

Sin embargo, pueden acogerse como sentidos anímicos los seis siguientes: el del tacto, el del gusto, el del olfato, el del oído, el de la vista y el sentido muscular; y como órganos sensitivos respectivamente, la piel, la lengua, la nariz, el oído ó aparato auditivo, el ojo y los músculos.

78.—Con opiniones en algo divergentes; pero de común acuerdo entre los más nobles maestros en materia psicológica se considera aún un séptimo sentido de grande importancia, al que se le ha dado diversas denominaciones, siendo más generalmente llamado *sentido común vital*; y al que se da por órgano interno todo el sér viviente.

79.—Los sentidos deben educarse necesariamente para perfeccionar el efecto de las impresiones que transmiten. La educación se efectúa por el ejercicio continuo de cada uno de ellos acompañado de la atención primaria.

80.—Parece á menudo que las impresiones correspondientes á un sentido las obtenemos por medio de uno extraño; pero depende sólo de que, ó alguno de ellos se ha hecho más activo por la falta de otro; ó, por dificultades que ofrece el ejercicio de uno, hacemos uso de los demás: en ambos casos, no es que el objeto nos impresione por un sentido extraño, sino que asociamos, á las impresiones recibidas en el acto, las queantes obtuvimos de otros cuerpos en igualdad de circunstancias.

81.—Para mayor seguridad de verdad en los conocimientos que adquiere la mente por las facultades perceptivas, es necesario que la aplicación de los sentidos sea directa y adecuada; pues cualquiera aceptación ligera de las funciones de un sentido extraño á la percepción debida, puede ocasionar apariencias contrarias á la realidad del objeto ó hecho que se percibe y se quiere conocer.

82.—Los sentidos de los niños, antes de su total desarrollo, hacen que las impresiones recibidas sean muchas veces falsas é ilusorias. Por esto, deben los padres y los maestros adoptar la medida de hacer que se rectifiquen en ellas: de este modo, se van perfeccionando paulatinamente, pero con mayor firmeza y regularidad.

Tampoco deben permitir el abuso de su ejercicio;

pues, si ya en el estado de perfección sufren alteraciones perjudiciales con tal abuso, mucho más en la edad en que los órganos no han recibido el suficiente desenvolvimiento que les haga resistir las afecciones contrarias.

§ IV.

Influencia de la Instrucción para la Educación mental.

83.—Se ha dicho que los principales fines de la educación intelectual tienden, el primero, al desarrollo de las facultades mentales; y el segundo, á la instrucción. De aquí se deduce fácilmente que aquella está constituida principalmente por dos elementos indispensables, uno activo y otro pasivo: el conjunto de conocimientos comprendidos en la variedad de ramos que abarca el saber humano, y el de las facultades que se desenvuelven y activan con dichos conocimientos. Y como las funciones de un agente dependen de la cosa que recibe la acción, los principios fundamentales que se deducen de los conocimientos obran en todo y ejercen su influencia con sujeción y armonía á los que se deducen de la mente. He aquí los doce puntos de relación más claramente manifestados.

1º Como las facultades se desarrollan por medio de un prudente ejercicio; los conocimientos humanos ofrecen ejercicios innumerables para su desarrollo, y se presentan gradualmente para poder ejercitarlos con prudencia.

2º Como las facultades son de distinta naturaleza,

y difieren en sus funciones; los conocimientos humanos, tan variados por la naturaleza de los objetos con que se relacionan, tienen asimismo distintas fases para presentarse á cada una de ellas que los reciben según su carácter, para funcionar con ellos atendiendo á esa misma diversa naturaleza.

3º Como unas facultades se desarrollan más que otras en un mismo individuo; y esas mismas, de distinta manera, en varios individuos; los conocimientos humanos han llegado al estado de progreso actual; pues, si las facultades intelectuales de cada persona tuvieran en su desarrollo igual extensión; si cada hombre separadamente no tuviera determinada disposición natural para profundizarse, auxiliado por unas facultades más que por otras, en ciertos conocimientos, aun con perjuicio de todos los demás; nunca podría un hombre solo penetrar en los arcanos de las ciencias, que en todos sentidos ofrece la obra infinita de la creación.

4º Como la mente, en el ejercicio de sus facultades para adquirir los elementos de los conocimientos de todos los ramos en general, pone en mayor actividad sus facultades perceptivas, antes de fijarse en los que convenga á sus aptitudes; los conocimientos de los objetos sensibles ó ideales son los primeros que se ofrecen á las facultades perceptivas del niño, con preferencia á todas las demás, que entonces apenas se manifiestan.

5º Como las facultades funcionan en orden determinado, desenvolviendo la memoria después de la percepción; la recordación, para fijeza de la memoria;

la imaginación, para combinar libre y espontáneamente las ideas subsistentes en la memoria; la inteligencia ó la comprensión, para discurrir y relacionar, componiendo y dividiendo, clasificando y generalizando, procurando los efectos é investigando las causas, todo lo percibido, recordado é imaginado anteriormente; y por fin, el raciocinio que corona la obra intelectual de todas las facultades, como que le están subordinadas no sólo las de la mente, sino las de la alma toda; acuden á la mente en el mismo orden los conocimientos que la Naturaleza descubre sucesivamente, desde los elementos que acoge la percepción, hasta las leyes que abarca la inteligencia y las relaciones mutuas que descubre el raciocinio; llevando á la humanidad ansiosa de saber, de escalón en escalón; hasta que pueda vislumbrar un más allá inaccesible que se llama perfección.

6º Como la percepción y la razón acumulan las nociones elementales del saber, todos los conocimientos se ofrecen gratuitamente ó á la percepción que observa y experimenta los hechos, ó á la razón en sus actos intuitivos, á lo que sirven de causa y motivo; pero cuya naturaleza no tiene con ellos relación alguna.

Los conocimientos que llegan por los sentidos difieren de los que se adquieren por la razón. Pero los primeros se diferencian absolutamente de los que se obtienen razonablemente. Unos y otros tienen sus datos, su objeto y su método de adquisición; pero los primeros tienen por datos los objetos ó hechos particulares que se experimentan; por objeto, regularizar ó generalizar esos hechos; y por método la inducción que

nos ofrece la experiencia consecutiva de datos análogos: mientras que los segundos tienen por datos los principios absolutos y generales que se adquieren por intuición racional; por objeto, particularizar esos principios á hechos ó circunstancias especiales, ó á reglas ó principios particulares; y por método, la deducción.

7º Como las facultades perceptivas, al adquirir los elementos de los conocimientos, principian por conocer las cualidades de los objetos ó hechos observados; después distinguen su cantidad ó número; y por fin, establecen las relaciones de causa y efecto, género y especie, y otras que muchas veces constituyen principios científicos, pero que pasan desapercibidos por el naciente raciocinio del educando; los conocimientos se insinúan en el mismo orden; pues los niños, al ejercer la percepción, observan geheralmente que los objetos son duros ó blandos, grandes ó chicos, negros ó blancos; y experimentan que los hechos son buenos ó malos, agradables ó repulsivos: siendo de notar también que el niño de la más tierna edad adquiere por las cualidades, sin darse cuenta, ideas de lo cierto, de lo bueno y de lo bello.

8º Como la facultad del raciocinio adquiere los conocimientos por inducción, ó por deducción; y de una manera sintética, ó analítica; el conocimiento de los objetos ó hechos da motivo para que se experimenten los mismos fenómenos en otros objetos ó hechos de igual naturaleza, y para que se formen de ellos leyes generales: lo que constituye la inducción; y asimismo, la idea de los principios absolutos sugiere su aplicación á circunstancias especiales, á verdades particu-

lares: lo que forma y realiza la deducción. Pero puede suceder que, habiéndose formado leyes generales, se pretenda averiguar los objetos ó hechos cuya observación las haya ocasionado: entonces, la análisis ayuda á la inducción. Por el contrario, conocemos verdades particulares, principios especiales, y queremos saber las verdades ó principios absolutos de que han provenido: entonces, la síntesis viene en auxilio de la deducción. Lo primero tiene lugar en las ciencias empíricas; y lo segundo, en las formales y racionales.

9º Las facultades perceptivas y comprensivas, al adquirir conocimientos, aprovechan de la sugestión, es decir, de los objetos ó hechos que se presentan gratuitamente á la observación, por las relaciones que tienen con las ya observadas: el conocimiento de cualquier objeto sugiere la necesidad del conocimiento de otro.

La Naturaleza es un todo cuyas partes están íntimamente relacionadas. Apenas hay fenómeno que no nos haga buscar consecutivamente la causa que lo produjo: de este modo, los conocimientos acuden á tales facultades como una cadena que se eslabona sucesiva é indispensablemente.

10º Como las facultades reproductivas funcionan con mayor facilidad auxiliadas por las leyes de sugestión; los conocimientos adquiridos, apoyados en otros ya reproducidos, llevan á la mente vivas representaciones que dan mayor actividad á la memoria.

Es indudable que el recuerdo de un objeto, de un hecho, ó de una verdad, nos trae la idea de otro ob-

jeto, hecho, ó verdad, con que están relacionados, aunque esta relación no sea de naturaleza, cualidad, ni número.

Las principales relaciones en que se hallan los objetos para la reproducción de su conocimiento sugestivamente, son las siguientes: de coexistencia, como el humo y el fuego; de continuidad en el Espacio, como la plaza y el mar; de dependencia de efecto y causa, como el trueno y el rayo; de medio y fin, como el estudio y la instrucción; de parte y todo, como la raíz y la planta; etc.: de semejanza, como el niño y el loco; ó contraste, como la vida y la muerte: de una potencia en varios objetos, como la nutrición en la planta y en el animal; ó de varias potencias en uno solo, como la sensación y el movimiento en el animal: de signo y cosa, como el cetro y la soberanía: de igualdad, como la moneda y su equivalencia: y en fin, de sonido, como el quejido y el dolor.

11º Como el elemento intelectual, en el ejercicio de las facultades del alma, difiere del moral; el conocimiento de las acciones buenas ó malas se adquiere por facultades distintas de aquellas por las cuales se ejecutan; pero asimismo, la humanidad no sería responsable de sus actos si no tuviera conocimiento de ellos; y si todos los actos humanos en el aspecto del bien y del mal no se ejercieran con el auxilio intelectual que se anticipa siempre á la voluntad. Además, es indudable que no sólo el conocimiento de lo bueno y de lo malo influye en el proceder moral: los conocimientos científicos adquiridos en la educación conducen al hombre de una manera indirecta á la virtud,

que no es otra cosa que el procedimiento humano sujeto á leyes indispensables para la felicidad. De este modo vemos como cosa regular y experimentada que los hombres propenden á los vicios en razón inversa de su cultura.

12º Las facultades de la mente en la adquisición de los conocimientos universales tiene límites que ningún grado de educación puede hacerlos traspasar; pues, si es verdad que la inteligencia en su atrevido vuelo va más allá de los linderos del mundo finito, cualquiera que sea la extensión en que lo supere, jamás llegará á tocar el infinito inaccesible al hombre: asimismo, todos los conocimientos se presentan á la razón humana limitados, por más que la investigación procure ascender en la mayor escala; pues, aunque todos los objetos de la Naturaleza, uno por uno, ofrecen vastísimo campo de estudio y reflexión, de tal manera que parece no poderse llegar al pleno conocimiento de ella, se abriga la certeza de que todo será conocido; y aun suponiendo que inteligencias superiores, raciocinios más profundos pasaran á mayor altura y palparan todavía conocimientos que adquirir, siempre divisarían su límite determinado en ese *más allá* que nunca ha de acercarse al Infinito.

CAPÍTULO VI. EDUCACIÓN ESTÉTICA.

§ I.

Relación del Espíritu con el Mundo Externo.

84.—Todo cuanto puede entrar en relación con el entendimiento, la voluntad y la sensibilidad, tres potencias del alma, ya sean objetos, hechos. ó principios absolutos, está sujeto á leyes inalterables cuyo cumplimiento fiel respecto de cada una constituye, en su orden, la verdad, la bondad y la belleza, tres entidades distintas, pero inseparables, fuera de las cuales nada puede haber bajo el dominio de la investigación. En efecto, el entendimiento investiga la verdad en los conocimientos, en las acciones y en las impresiones; la voluntad dirige los actos morales en pos del verdadero bien, reflejando la belleza del espíritu; y la sensibilidad busca la belleza en las impresiones reales, es decir, verdaderas y agradables, por tanto, buenas.

85.—La educación de la sensibilidad debe, como ya se ha dicho, distinguirse de la cultura estética; y ésta, á su vez, de la enseñanza estética ó artística. La primera implica la educación de los órganos sensitivos; y la segunda, la de las facultades perceptivas y creativas de la belleza: la última se concreta á dictar los principios y las reglas de forma, color, sonido, unidad, orden, armonía, proporción, simetría, gracia, y

perfección, á que debe estar sujeta toda obra de arte.

86.—Como se ve, la cultura estética tiene dos fines: educar las facultades perceptivas para inclinarlas á la apreciación de la belleza, y desarrollar la imaginación hasta hacerla capaz de producir lo bello. Para lo primero se requiere necesariamente hacer que se conozcan las cosas bellas, y se distingan de las feas y de las deformes; y para lo segundo, que se extienda ese conocimiento á su concepción mental, y á la distribución metódica de los elementos con los cuales se ha de dar forma real á esa concepción.

87.—Dos son los medios que se disputan el conocimiento de la belleza en la apreciación estética de los objetos: el modelo ideal que ofrecen las intuiciones de la razón; y las emociones internas que ocasiona la percepción. El primero estima su fundamento en el poder que tiene el espíritu de acoger intuitivamente el modelo ideal de lo bello que suministra la Naturaleza en su orden y armonía; y el segundo, en que los objetos bellos causan emociones agradables, mientras que los feos ocasionan al espíritu repugnancia y malestar; pero sirva cada uno de ellos, ó ambos, como punto de teoría para alcanzar la forma esencial de la belleza, la manera práctica de distinguirla está, sin duda alguna, en el medio circundante que consiste en rodear al educando de todo cuanto de bello se puede alcanzar; y de presentarle, cuando sea necesario, objetos feos y deformes, pero sólo con el fin de exaltar á los bellos, haciéndole apreciar su diferencia.

88.—El modo de acudir al segundo fin de la educación estética para que la imaginación abra su seno á

la sublimidad de la belleza, se ponga en actividad creativa de producciones ideales y lleve á la práctica sus concepciones, en la contemplación continua de las bellezas naturales, el ejercicio estético de los sentidos en las armonías y melodías que emanan de las bellezas del arte elevado y clásico, y la admiración de espectáculos grandiosos y sublimes.

§ II.

Elementos de la Belleza.

89.—Aunque es materia de enseñanza estética, la manera de constituir la belleza artística, es preciso dar ahora, á lo menos, una idea de sus principales elementos esenciales.

Si dijéramos que la forma, en su sentido absoluto, contiene implícitamente todos los elementos de la belleza, difícil sería la afirmación de lo contrario; pero á lo menos se la debe considerar como su principal constituyente. Así como la percepción simple de los objetos, ó hechos, nos ofrecen su forma natural; los ideales de la belleza concebidos por el alma se manifiestan necesariamente en modelos objetivos en los cuales se encarna la forma de lo bello. Debe, pues, procurarse que el educando ejercite su distinción entre la forma natural y la forma bella, ya se trate de pintura, de música, de lenguaje, ó de cualquiera otra de las bellas artes.

90.—Como inherente á la forma, es el color otro de los elementos principales de la belleza material, sin el cual las representaciones ideales de la Naturaleza

sería imposible que pudieran expresarse. Son los colores mismos, en la descomposición natural de la luz por un prisma cristalino, el modelo de su mayor belleza y la fuente de toda creación sublime, por las combinaciones arbitrarias de la imaginación artística; pues, aunque algunas opiniones, como la de Ruskin, pretenden que toda arte, y especialmente la pintura, no es más que la imitación de la Naturaleza, más elevados conceptos afirman que la inspiración de producir lo bello es facultad del hombre fuera de toda imitación natural, ó de arte, cuyos modelos de belleza aparecen muchas veces resplandecientes por esa lumbrera intelectual.

91.—El sonido es otro de los elementos de la belleza, pero sólo de la que se percibe por los órganos auditivos, que se desarrollan con la cultura estética hasta ponerse en actividad de apreciar lo bello en los sonidos vocales ó instrumentales que constituyen el gusto músico; dejando á otra ciencia tratar de la parte acústica del lenguaje.

92.—No está determinado el origen de la armonía musical, que algunos opinan intuitiva del hombre; pero ella existe universalmente para la humanidad, y ejemplos hay de su influencia hasta en los brutos.

93.—La belleza de los sonidos, más que la de los objetos, ofrece caracteres opuestos de placer ó sentimiento que se avivan según el estado moral, ó patológico, del individuo que los percibe, hasta el extremo de que una melodía musical melancólica y sublime pueda ocasionar la muerte. Sus efectos, como los de toda belleza, son tan nobles é impulsivos que coope-

ran á la cultura en general; pues, ofreciendo solaz en las horas desocupadas, desarrollan la sensibilidad de nuestra naturaleza; comunican á los demás nuestra felicidad como parte de los goces sociales que contribuyen á la felicidad general; vivifican las ideas; exaltan la voluntad, purificando el amor; impulsan al cumplimiento del deber, elevando el patriotismo; y en fin, alimentan el espíritu religioso levantando el corazón y la mente á la Providencia, manantial de toda felicidad.

94.—No es posible concebir la belleza de un objeto dividido en partes incoherentes que no constituyen un todo unido. Todos los elementos ó componentes que deben formar el objeto bello han de estar subordinados á él, contribuyendo á la unidad necesaria sin la cual no podría tomársele sino como una agregación de cosas, acaso bellas; pero que no forman la belleza total, única é indivisible, como que es absoluta.

95.—De la colocación de las partes ó elementos que componen un objeto, depende en gran parte el que sea bello; por consiguiente, y bajo este sentido general, el orden es también un elemento esencial de la belleza. Este orden, esta buena disposición de cosas para formar colectivamente la unidad individual del objeto bello, se presenta también como constituyente de otro elemento. Para que la multiplicidad de colores en conjunto constituya belleza, necesita que ellos se hallen en perfecto orden: lo mismo se diría de las formas y de otros elementos de lo bello.

Se cree erróneamente que puede haber belleza en el desorden, porque muchas veces el buen gusto co-

loca los elementos de un objeto bello de una manera caprichosa y desordenada. En este caso, no es el desorden que constituye lo bello de dicho objeto, sino que el gusto artístico prescinde continuamente de alguno ó algunos de los elementos de la belleza de un objeto, para apoyarla en los de la de otros de que aquel se considera parte; los cuales la realzan y engrandecen. La rusticidad de un mueble formado con leños sin orden ni simetría, se ofrece bello en una glorieta ó emparrado, cuando formaría contraste detestable en un salón decorado con lujo: es porque la armonía de la belleza del lugar realza la del mueble.

96.—La armonía consiste en el enlace, conformidad y dependencia de las partes que forman el todo bello. Como el orden, la armonía se adhiere y asimila á otros elementos de la belleza, especialmente á la unidad y á la proporción. Si no hay unidad, si las partes del objeto bello se presentan aisladas como pertenecientes á objetos de distinta clase, no puede haber armonía; y asimismo, habrá falta de ésta en cosas cuyas partes no corresponden á la naturaleza del todo, ó á su uso y utilidad.

97.—La forma de los objetos bellos que se perciben, ó que se crean, se puede considerar dividida en dos partes laterales separadas por una vertical imaginaria. La simetría consiste en la semejanza que han de guardar estos dos lados, entre sí, de las partes ó elementos que tiene cada uno de ellos. La simetría y la armonía se ostentan con mayor perfección en los cuerpos vivientes: las plantas, los animales, y el hombre, cuya organización las manifiesta en sus menores de-

talles. Toda falta de simetría amengua y aun destruye la belleza, á menos que no se trate de objetos que representan escenas de la vida independiente, ó representaciones de la materia inorgánica: una decoración inclinada más que otra de igual naturaleza á los lados opuestos de un objeto bastan para formar contraste desagradable.

98. Más que como un elemento de la belleza, se puede considerar la gracia como una facultad creativa de la imaginación, que consiste en colocar las partes de un objeto de modo que, prescindiendo de las cualidades, constituyan, si no la belleza, á lo menos algo que ofrezca una impresión agradable y atractiva. También existe la gracia como inherente á ciertos objetos sean ó no bellos; y en este caso, puede ser percibida y apreciada. Puede, pues, decirse bajo ambos conceptos que una cosa, aunque fea, está hecha con gracia, ó que tiene gracia.

99.—La naturaleza de las cosas tiene sus límites más allá de los cuales no puede penetrar la razón más despejada de la humanidad. Nadie puede retroceder al principio de un objeto, ni llegar á su fin. Tenemos sin embargo idea de lo infinito, de lo absoluto, de Dios; pero una idea vaga é imperfecta fuera de la cual hay un abismo en que cae la mente del que quiere traspasarla: de tal manera la belleza de los objetos constituye una entidad cuyo principio está en el principio del objeto mismo y cuyo fin se extiende al límite insondable que se llama *perfección*.

100.—La mayor ó menor belleza de una obra de arte revela experimentalmente el espíritu más ó menos

elevado del artifice que lo formó; pero todo artifice es un hombre y todo hombre es finito: luego la belleza de un objeto fabricado no puede pasar de lo finito; y por tanto al mirar la belleza de dicha obra, se mira también la facultad que la produjo. La obra grandiosa de la Naturaleza, obra de Dios; revela el espíritu del Artifice Universal, que es infinito: luego la belleza de la Naturaleza es infinita, es decir es la perfección. He aquí cómo la perfección en la forma, color, sonido, unidad, orden, armonía, proporción y simetría de la Naturaleza, que se ostenta por todas partes, no puede ser concebida por la razón finita de los hombres.

SECCION SEGUNDA.

SICOLOGIA PEDAGOGICA.

CAPÍTULO I.

LA SICOLOGÍA EN RELACIÓN CON LA CULTURA DEL HOMBRE.

§ I.

El Espíritu Humano como medio Comunicativo.

101.—Entre las cualidades pedagógicas que debe tener el buen maestro, es no menos importante que las demás la de conocer los medios por los cuales ha de penetrar cuanto se pueda el espíritu del educando, como la base en que han de apoyarse sus labores educativas, que no tendrían ninguna dificultad si la natu-

raleza de los niños pudiera verse, examinarse, y comprenderse, como el operario ve, examina, y comprende, la materia que ha de elaborar. Pero cuando más difícil se le presente el conocimiento de las facultades animicas á cuyo desarrollo y perfeccionamiento se encamina; tanto mayor ha de ser también el empeño que tenga en procurarlo, sabiendo que, fuera de él, sus esfuerzos por alcanzar el fin propuesto no pasarían de ensayos tal vez contraproducentes.

102.—Y no se ha de buscar para este conocimiento leyes generales que pudieran servir de fundamento, porque el espíritu de cada niño, así como el ente material que vivifica, tiene carácter y condiciones especiales á los cuales se han de acomodar las leyes y principios conducentes á su cultura también individual, del mismo modo que la alimentación, ó la medicina, debe suministrarse conforme á la complexión, ó temperamento, de quien ha de recibirla.

103.—La profunda investigación de medios educativos ha llegado á descubrir que el espíritu del niño merece atención aun en el seno materno y debe ser educado desde sus primeras manifestaciones, que por lo común pasan desapercibidas; ó, á lo más, se las juzga como presentaciones de forma común á todas las criaturas que acaban de nacer, sin pensar siquiera que ese germen espiritual es capaz de superar en desarrollo al espíritu complejo de toda la humanidad, á la cual ha ingresado contribuyendo á renovarlas y con el fin de cooperar al desarrollo que, en creciente progresión, viene adquiriendo por sucesivas generaciones.

104.—Para alcanzar en algo estas manifestaciones y poderlas dirigir, es preciso distinguir sus caracteres conociendo que el espíritu se manifiesta individual por el dominio sobre el sér que anima; especial, como miembro del espíritu humano; y formal, por sus diversas modificaciones con relación á extrañas causas. Si el espíritu del niño se manifiesta sólo en su segundo carácter especial, su desarrollo necesitaría también sólo de leyes generales fijas é invariables correspondientes á la unidad del espíritu humano; pero, para alcanzar su desenvolvimiento individual, es preciso modificar esas leyes generales de conformidad con los medios de modificarlo en su tercera manifestación de carácter formal.

§ II.

Sentidos.

105.—Los primeros medios por los cuales se manifiesta el espíritu del niño, son aquellos agentes llamados sentidos con que viene dotado para entrar en relación con todo lo que está fuera de él, y poner en actitud libre y espontáneamente los elementos intelectual, moral y sensible que lo constituyen. De su ejercicio inicial debe valerse también el educador para despertar prudentemente el alma infantil no atendiendo al orden en que se presenten sino al auxilio que puedan prestar al fin educativo. En efecto, aunque el gusto se anticipa, es el que menos impulsa el cultivo de las facultades cuya actividad promueve; al paso que la vista, que aparece de los últimos, es el más po-

deroso auxiliar de la cultura humana. No debe considerarse entre los sentidos que prestan las manifestaciones externas del espíritu á ese *tacto* general interno, de cuya función vital común á todo el sér no son más que meras diferenciaciones las funciones de los demás.

106.—El niño en la primera edad parece no tener más facultades que los sentidos, si tal pueden llamarse estos elementos del alma cuyos fenómenos efectuados por sus órganos materiales nos sirven de medios indispensables para adquirir toda clase de conocimientos y sin los cuales el espíritu humano no podría manifestarse. Por consiguiente deben los padres y los maestros cuidar esmeradamente de su desarrollo por los medios ya indicados, hasta tanto que empiecen á funcionar la percepción y la concepción, que son las primeras que se manifiestan como agentes para adquirir conocimientos. Debe recordarse que, aunque el niño no se dé cuenta de la existencia y funciones de las demás, su germen existe insinuando su desenvolvimiento, por lo cual es necesario no desatenderlas por completo, aunque para su cultivo se dé preferencia á las primeras.

§ II.

Facultades que inician los Conocimientos.

107.—La *percepción* da el primer conocimiento de los objetos ó hechos que han impresionado á los sentidos; pero cuando, conocido un objeto ó fenómeno, desaparece la impresión recibida, queda en la mente

su representación acogida por la *concepción* que, como se ha dicho, no es más que uno de los caracteres de la imaginación auxiliada por la memoria, que ya se inician en esta operación del alma llamada *concepto*. No siempre esta función reproductiva se efectúa por objetos sensibles, como una flor, un libro: muchas veces es resultado de un conocimiento adquirido sin objeto real y sólo por uno que ha fingido la misma imaginación, como el *coco*, fantasma que llega á la mente de los niños sin haberla conocido; y aun sin objeto ideal, como el que se adquiere de *el cariño, la mentira*, etc.

108.—Por fin, estos conceptos se van combinando con la inteligencia, á esfuerzos de la recordación en ciertos casos, para formar los juicios, cuyas relaciones han de entrar más tarde al dominio de la razón, que también se inicia en la más tierna edad por medio de la intuición ya definida. Un niño que ha dejado en casa un juguete sabe, sin que nadie le haya enseñado, que no puede encontrarlo en otra parte: principio absoluto, evidente, universal, contenido en el axioma «un cuerpo no puede ocupar dos lugares en el espacio»; sabe también que un pedazo de pan contiene menos que el pan entero: principio de otro axioma «el todo es mayor que la parte».

§ III.

Cerebro Humano.

109.—El cerebro es el centro de las sensaciones. Todas las impresiones recibidas llegan á él por la red

nerviosa que se extiende en todo el cuerpo: la conservación de su salud debe ser atendida de una manera especial, lo mismo que el buen estado de los nervios que ocasionan la sensibilidad y el movimiento. Cualquiera perturbación del primero proveniente de estudio excesivo, de choques materiales, ruptura y otras causas producen, ya se ha dicho, la estupidez, el idiotismo y la locura.

110.—Atendida la parte material, debe conocerse el cúmulo de facultades intelectuales y morales que tienen su asiento en el cerebro, como el intermedio esencial entre la facultad que siente y la que mueve, por lo cual se ha dicho que es la residencia del alma, la morada del carácter. En tal concepto, Compte lo juzga constituido por diez y siete funciones interiores determinadas como sigue.

111.—Nueve motores afectivos: inclinaciones, en el estado activo; y sentimientos, en el estado pasivo. De éstos, seis personales: instinto de conservación de especie, ó maternal; instinto de perfeccionamiento por destrucción, ó militar; instinto de perfeccionamiento por construcción, ó industrial; ambición de dominio, ó orgullo; y ambición de aprobación, ó vanidad; forman el egoísmo por ambición, ó por interés: y tres sociales: afección, veneración y bondad; forman el altruismo de género, ó de especie.

112.—Cinco funciones intelectuales: dos de concepción pasiva, ó contemplación objetiva; la primera, concreta, ó relativa á los seres, que es esencialmente sintética; y la segunda, abstracta, ó relativa á los acontecimientos, esencialmente analítica: dos de concep-

ción activa, ó meditación subjetiva; la primera, inductiva, ó por comparación, capaz de generalizar; y la segunda, deductiva, ó por coordinación, capaz de sistematizar: y una de expresión, ó comunicación mímica, oral y escrita: todas ellas, como medios, constituyen el consejo del espíritu *saber para prever, á fin de proveer*.

113.—Y tres cualidades prácticas que son resultados de las operaciones del carácter: dos de actividad: el valor y la prudencia; y una de firmeza: la perseverancia.

Todas estas diez y siete funciones interiores del cerebro, clasificadas positivamente, constituyen el amor, el pensamiento y la acción que impulsan el ánimo á *obrar por afección y á pensar para ejecutar*.

114.—Es de importancia práctica para el pedagogo conocer y apreciar las diferencias particulares que existen en las diversas facultades de un niño y entre la misma facultad de diversos niños, de que ya se ha tratado (83 3º); y de que no se trata en las leyes generales de la sicología. No podría desarrollar con éxito las facultades de un alumno sin cuidarse de emplear mayor solicitud y esmero en aquellas que no se prestan con espontaneidad; ó esforzando con exceso las que se ostentan libres, activas y espontáneas: lo mismo sucedería si emplease iguales medios educativos para varios niños cuyas facultades tuvieran extensión distinta; porque aunque bastasen para los precoces, no serían suficientes para desarrollar en otros las mismas facultades escondidas, resistentes, ó perezosas.

115.—Fuera de estas diferencias de extensión hay todavía otras que dependen del predominio que tiene en el cerebro del niño alguna de las funciones cerebrales que, como principios, medios y fines de la actividad anímica, acaban de demostrarse clasificados hábilmente por Compte.

116.—Todas estas predisposiciones deben estudiar y conocer los padres y principalmente los maestros para poder poner en práctica los medios educativos, según las necesidades de cada niño; y para efectuar el desarrollo material y anímico del cerebro; pero no ha de confundirse el primero, que se refiere á la educación de las energías físicas cerebrales, con el crecimiento de su masa, que es una función fisiológica natural y espontánea.

117.—Con tal fin, debe tenerse presente que el ejercicio prudente de las facultades es el medio educativo para el órgano en que funcionan, lo mismo que para su propio desarrollo; y que este ejercicio se efectúa, en primer lugar, por la capacidad simple de recibir las sensaciones para sentir, para pensar y para querer, ya sea de una manera propia, inherente al espíritu individual; ya por una influencia extraña debida á condiciones hereditarias; y después por los medios físicos de que há menester el alma para ejercer esa capacidad, los cuales pueden ser naturales ó directos porque se presentan por sí mismos y entran en relación directa con el espíritu, como los objetos y los sonidos; ó de influencia moral ejercida por relaciones sociales, como la tendencia á hacer lo que hace otro,

la disposición para hacer lo que otro quiere, ó la potencia de hacer que otro haga lo que se quiere.

118.—Esta influencia social, que puede ser consciente ó inconsciente, ya provenga de autoridad, persuasión, enseñanza, consejo, etc.; ya resulte del medio circundante, ó de carácter, raza, ó familia; se ofrece por una variedad de circunstancias de distinta naturaleza, las cuales producen también diferentes modificaciones en la mente que determinan el carácter, los hábitos y las tendencias de un niño.

CAPÍTULO II.

NATURALEZA Y EDUCACIÓN DE LAS FACULTADES QUE CONTRIBUYEN PRINCIPALMENTE Á LA CULTURA HUMANA.

§ I.

Atención.

119.—Siendo la atención secundaria, nada más que una modificación de la primaria, no difieren las dos en su naturaleza y por tanto acogen por igual sus caracteres; pues en cuanto á la intensidad ó grado, sólo depende de la energía orgánica, ó del estímulo. La diferencia de la atención se caracteriza por su dirección fuera, ó dentro del individuo, á efecto del estímulo que la impulse: en el primer caso se efectúa una acción recíproca, que algunos la llaman indebidamente refleja; pues, á la vez que el objeto estimula á la

facultad, ésta ejerce sus funciones sobre él; y en el segundo, la función es simple debida á una causa anímica que estimula la atención.

120.—No debe confundirse la atención interna aplicada á una idea, á un pensamiento; estimulada por un deseo, una curiosidad; con la conciencia, cuyo vasto campo encierra la presencia interior de cuanto se relaciona con el espíritu, á todo lo cual no alcanza la acción determinada y especial de la atención. Pero no por esto se puede negar que la atención no es más en sí misma que la conciencia de una cosa, de un hecho, de una idea, limitados por su concentración ó intensificación.

121.—La atención, subordinada ó no, á la voluntad se ejerce á influencia de varios estímulos entre los cuales descuellan el contraste, la novedad y el interés. Un objeto, ó hecho, ha estimulado la atención impresionando á los sentidos; pero si esa impresión se prolonga, la atención se debilita hasta extinguirse. El repentino repique estimula en el acto la atención; pero ésta se amengua á medida que el primero continúa y llegará momento en que, á pesar de ofrecerse su sonido con igual intensidad, no estimula en nada la atención ya extinguida para él.

122.—La atención, en su carácter primordial ó externo, se desarrolla ejercitándola continuamente sobre los objetos que la estimulan; y este desarrollo espontáneo, independiente de la voluntad, se efectúa á la vez que se acrecienta en la mente de los niños el poder de gobernarla y se desenvuelven por tal causa variedad de sentimientos estéticos ó morales. El do-

minio de la atención es progresivo; y el conocimiento de sus grados dará mayores medios de apreciar su desarrollo por el ejercicio voluntario y paulatino en razón del ejercicio de la atención involuntaria. La luz estimula involuntariamente la atención de un niño y es causa para que éste vea objetos á los cuales lleva ya voluntariamente la atención.

123.—El primer grado de tal dominio se manifiesta en la aplicación inicial de la atención á algún objeto, ó hecho, que no la estimula; después asciende á la posibilidad de no prestarla á la insinuación persistente de objetos extraños á aquellos que se están atendiendo voluntariamente, la cual acrece á medida que se vencen con mayor facilidad los estímulos perturbados, aunque nunca puedan superar á una atracción súbita y violenta. A esto puede agregarse la facultad de sostener y conservar la atención fija en un objeto que aumenta sobremanera la posibilidad de resistir á las insinuaciones distractivas, y da á la mente una fuerza intelectual tanto más vigorosa como prolongada sea esa fijeza. Pero no se crea que la atención produzca la inteligencia; pues, si ésta es tarda é inactiva, corto será el conocimiento que le preste de un objeto, ó de un fenómeno, la más fija y prolongada atención sobre él.

124. Es imposible modelar una materia cuya ductilidad se desconoce; es preciso estudiarla y comprenderla. Así los maestros no podrán jamás alcanzar el cultivo de la atención si no procuran conocer á fondo su naturaleza y los efectos de su ejercicio con voluntad, ó sin ella.

Los padres prudentes, sin conocimiento alguno tal vez de esta materia auxiliar de la inteligencia, promueven su cultura por la instrucción informal del niño; pero los maestros no podrían gobernarse para la enseñanza formal sin medios de poner en ejercicio la atención de sus alumnos, y educarla insensiblemente alejando de su vista toda causa de distracción, sin que ésta deje de insinuarse con estímulos de fuerza gradual que ocasionen el hecho de vencerlos poco á poco. Debe cuidarse también de no fatigar la atención del niño, concretándola á un objeto solo, ó á varios simultáneamente; y el medio más eficaz consiste en dejarlos con toda libertad de atención, después de quitar de su contorno cuanto haga contraste, envuelva novedad, ó cause interés.

§ II.

Memoria.

125.—Los efectos de la percepción pueden ser reproducidos y representados de dos modos, con presencia del objeto y en ausencia de él. El primero no es más que un elemento especial de la percepción misma que reproduce percepciones anteriores al funcionar con objetos otras veces percibidos: lo que constituye el reconocimiento; mientras que el segundo es un acto de la imaginación reproductiva que toma el nombre de representación mental y se conserva en la mente acogida por esa facultad que se llama *memoria*.

126.—Ya se ha dicho (83 10º) que las facultades reproductivas funcionan con más facilidad auxiliadas

por las leyes de asociación; pero la facultad de retener por más ó menos tiempo las impresiones recibidas dependen ya de la intensidad estimulante del objeto que impresiona, ya del estado enérgico de la mente en el acto de la impresión; ya, en fin, de la preocupación extraña que amengua la atención para el objeto cuya impresión se recibe. No debe confundirse la sugestión que auxilia á la memoria para que acoja las representaciones, con la asociación de ideas á que se acude para la recordación. Al oír la voz *humo*, su impresión se reproduce y sugiere la impresión que ya hemos recibido del fuego, la cual ha subsistido perennemente en la memoria: en este caso, la sugestión ha auxiliado á esta facultad. Ahora bien, al oír la palabra *fuego* no se reproduce su impresión porque ha desaparecido de la mente; pero esta palabra sugiere á la memoria la palabra *humo* cuya impresión subsiste en ella y la cual sugiere en el acto trayendo la representación mental del fuego: aquí la sugestión ha auxiliado á la recordación. Lo primero se efectúa de una manera pasiva é involuntaria; y lo segundo es una función activa de esa facultad mental reproductiva.

127.—La retención mayor ó menor de las impresiones depende también de la perfección, claridad y sencillez con que se representa el objeto percibido, así como de la coordinación de los elementos que lo constituyen. No se ha menester mucho para comprender que más tiempo se retendría en la memoria la impresión de un disco circular que la de una lámina irregular cortada arbitrariamente; la de una combinación pirotécnica mirada de noche, que la de otra igual vis-

ta de día; la de un cuadrado que la de un dodecágono; etc. Lo mismo sucede con las impresiones: un pensamiento de diez palabras bien coordinado se retendrá indudablemente más tiempo que diez voces incoherentes cuya combinación nada signifique.

128.—La memoria retiene las impresiones concretas, ó las ideas abstractas, con más ó menos extensión, es decir, por más ó menos tiempo; y asimismo esas impresiones son más ó menos claras y distintas por las razones ya expuestas, á las que puede agregarse la repetición de unas mismas impresiones como medio para verlas reproducidas con más fidelidad: la fisonomía de una persona á quien se ha visto pocas veces no puede representarse con tanta perfección, como la de un amigo que se ve continuamente.

129.—Algunos han considerado á la memoria no como una facultad simple, sino como un conjunto de facultades cada una de las cuales se presta para acoger y conservar una clase de impresiones representadas mentalmente entre la variedad que se ofrecen con el ejercicio de la percepción. Esto depende no de complejidad en la memoria, sino de la variedad de formas con que se presentan sus operaciones. La reproducción de un objeto tiene distinta forma de la de un sonido; y aun bajo el imperio de un mismo sentido, la reproducción ó representación del color difiere en todo de la de la forma.

130.—La memoria no puede principiar su desarrollo sino después que la percepción va ejerciendo sus funciones con regularidad, pues, consistiendo la retención, sobre todo otro requisito, en la fidelidad del objeto per-

cibido, lógicamente se deduce que las impresiones mal recibidas tienen que ser también mal recordadas. Vician, pues, la educación de la memoria los maestros que tratan de que los niños retengan palabras que impresionan vagamente sin recibir la impresión de los objetos, que pudiera reproducirse con facilidad. Ya se ha dicho y se repite otra vez por todas que el mejor medio de alcanzar el desarrollo de cualquier facultad anímica, es el ejercicio ordenado y prudente de sus funciones.

131.—La memoria puede desarrollarse ó desenvolverse de cinco modos distintos muy difíciles de efectuarse al mismo tiempo, pues la mente del niño sigue el curso de su desarrollo regularmente por alguno ó algunos de estos caracteres: la facilidad de acoger las impresiones; la posibilidad de retenerlas por mucho tiempo; la fidelidad ó perfección de las representaciones reproductivas; la prontitud de recordar las impresiones para el uso de las representaciones; y por fin la capacidad de abarcar simultáneamente el mayor número de representaciones. Lo primero se efectúa con el acto de repetir á la letra un trozo leído una sola vez; lo segundo, con el de aprender algo, aunque sea con dificultad, pero retenerlo siempre; lo tercero, con el hecho de refratar á una persona sin mirarla; lo cuarto, con recordar el texto, su lugar, y el tema de un asunto que se dé, entre millones de libros; y lo último, con la práctica de una operación numérica mental de muchas cifras. Se llegaría al mayor grado de perfección en el desarrollo de la memoria, si ésta pudiera cultivarse por igual bajo todos sus aspectos,

132.—Es del cuidado del maestro estudiar en los alumnos el aspecto por el cual debe procurar su desarrollo, empleando medios adecuados á cada uno de ellos; y asimismo, conocer y distinguir las diferencias generales y especiales de la memoria, facultad que más variada se presenta, para aprovechar los medios de cultivarla, sabiendo que estas diferencias dependen, entre muchísimas causas, de las siguientes:

1ª De la extensión de la facultad, diversa en diversos individuos; ó *diferencias generales*.

2ª De la tendencia al desarrollo por uno ó más de sus cinco aspectos; ó *diferencias especiales*.

3ª De la formación ó estructura del cerebro; ó *diferencias orgánicas*.

4ª De la mayor ó menor perfección de algunos sentidos; ó *diferencias de sensación*.

5ª Del uso que se haya hecho de esa facultad en su variedad de formas; ó *diferencias de ejercicio*.

6ª Del estado patológico más ó menos quebrantado; ó *diferencias de energía*.

7ª Del más ó menos ejercicio de las facultades perceptivas metódicamente conducido; ó *diferencias de cultivo*.

133.—Conocidas estas diferencias, no será difícil á los maestros acomodarse á la manera de conseguir la educación de la memoria, cuya importancia se deja ver fácilmente desde que es uno de los más eficaces elementos con que ha de contar en todo el curso de la educación general del niño. Con ella ha de hacer que éste acumule en la mente una multitud de conocimientos que debe reproducir para acomodarlos más tarde

á las necesidades de la vida; y nada podría ser más útil y eficaz para conseguirlo que la aplicación cuidadosa y sistemática de la enseñanza objetiva en toda su extensión. Los ejercicios abstractos pueden servir no obstante para el desarrollo de la memoria; pero al adoptarse este medio, todo el adelanto que se obtuviera en el cultivo de esta facultad, tal vez bajo uno solo de sus diversos caracteres, se perdería para el desarrollo simultáneo de las demás, y para la adquisición de los conocimientos elementales de la educación intelectual.

134.—Por fin, debe tenerse presente que no puede haber buena educación para la memoria si no se atiende á las siguientes prescripciones pedagógicas.

1ª Ejercitarla continuamente en los objetos que rodean al infante.

2ª Llevar la atención primaria de los niños á cosas de más utilidad, recordando que duran más las primeras impresiones.

3ª Procurar que su observación sea repetida para formar experiencia y adquirir la retención.

4ª No ocupar la memoria con los nombres antes de hacer que se perciban los objetos.

5ª Hacer que los niños relaten cada día lo acontecido el día anterior.

6ª Escoger para ejercicios de la memoria el estado mental de más vigor y frescura.

7ª Destinar para el recuerdo asuntos interesantes que no cansen ni fastidien.

8ª Enlazar los asuntos atractivos con objetos útiles para la educación en general.

9ª Procurar la repetición metódica de los asuntos aprendidos.

10ª Intercalar materia poco importante entre la que ofrezca mayor interés.

11ª Usar de todas las relaciones que promueven la sugestión.

12ª Evitar que se acumulen palabras careciendo de ideas.

13ª Hacer uso prudente de la memoria verbal limitándola á la indispensable reproducción literal.

§ III.

Imaginación.

135.—Las funciones de esta facultad se apoyan en la memoria; pues toma de ella los materiales, tanto para sus operaciones pasivas ó receptivas, cuanto para sus funciones constructoras y creadoras.

La imaginación es, pues, reproductiva, ó constructiva: la primera es pasiva ó receptiva, pues no hace más que acoger las imágenes que trae á la mente la reproducción de las impresiones antes recibidas por los sentidos; y en tal carácter se asimila con la memoria en el acto de esa reproducción: la segunda es activa ó creativa; es decir, capaz de formar nuevas imágenes con las que se ha formado de los objetos reales, ó de crearlas tomando por materiales imágenes que no reproducen ningún objeto real.

136.—Las diversas labores de la *imaginación activa* se ofrecen con caracteres distintos:

1º Como una construcción útil de la imaginación intelectual, que á la vez es simplemente conceptiva de las imágenes que ofrecen los conocimientos; ó creativa de las que le sugiere la investigación científica. La primera desempeña la difícil función de concretar lo abstracto por la reducción de imágenes, cada vez más limitadas, de las condiciones del objeto, hasta contraerlo á una sola que represente el objeto mismo cuya concretación se ha realizado; y la segunda, efectúa la importante operación de descubrir nuevos conocimientos como colaboradora de la inteligencia y la razón.

2º Como construcción práctica ó *imaginación inventiva* que se despierta desde la infancia por el espíritu de imitación; y va, paso á paso, á impulsos de la curiosidad y de la necesidad, hasta el extremo de alcanzar los medios más fáciles de proporcionar cuanto ha menester el hombre en el mejor estado de perfección.

3º Como creación satisfactoria, ó *imaginación fantástica*, por medio de la cual se elevan las bellas artes á su mayor altura de perfección estética; ó, todavía más allá, hasta las regiones ideales de la poesía. Pero es necesario suprimir con prudencia y á debido tiempo los impulsos de la fantasía que, abandonados libremente, pueden ser perjudiciales á la educación, formando más tarde hombres visionarios incapaces de contraerse á la adquisición de conocimientos reales y necesarios.

137.—Los niños manifiestan su imaginación desde la primera edad en fingir hacer algo que no hacen en

el momento de sus juegos; toman un banquito por mesa, una tapa de píldoras por plato, un palito cualquiera por cuchara; y fingen comer del plato lo que no existe: después van mejorando sus imágenes con el interés por los cuentos fantásticos de los cuales ya ellos se hacen capaces de forjar otros; y así se van desarrollando á medida que la experiencia proporciona el material, fuera de cuyos límites nada alcanza la imaginación. Por eso, para su desenvolvimiento necesita que la memoria tenga ya cierto grado de robustez; y por eso también las variaciones ó diferencias de imaginación entre diversos individuos son tan numerosas como las de las facultades reproductivas.

138.—Como la imaginación tiene su faz contraria á la inteligencia, por lo que las antiguas escuelas filosóficas la creían perjudicial, la cultura de esta facultad es peligrosa si el maestro no tiene la debida atención á sus diversos aspectos para guiarla por la vía útil y conveniente, evitando que la precocidad infantil vigorice las energías fantásticas enervando las comprensivas de la realidad. Debe llevar un equilibrio prudente limitando y dirigiendo sus avances; pero impulsando siempre su desarrollo que prestará gran apoyo á los trabajos ulteriores de la inteligencia. Entre los mejores medios para educar esta facultad están colocados la lectura de cuentos hábilmente escritos; el acopio de experiencias con las cuales se ejercita á los niños en elaboraciones de su imaginación; la buena dirección en la enseñanza del trabajo manual; y sobre todo el juego libre, en que los trabajos artísticos no se limitan á sistemas, reglas, ni mo-

delos; y son solamente resultados de su traviesa actividad fantástica.

§ IV.

Juicio.

139.—Los juicios se apoyan en los conceptos, que no son más que su forma rudimentaria, esto es la apreciación, por lo cual la facultad de concebir y la de juzgar se desarrollan en íntimo enlace. Además del concepto, el juicio ha menester de la reflexión con cuyas semejanzas y diferencias ha de formar la afirmación ó la negación que lo constituyen, requiriendo también para sus operaciones un acto de la voluntad libre, represión de las emociones, é independencia de carácter y de afección.

140.—Como las operaciones, naturaleza, extensión, exactitud y otras apreciaciones relativas á los juicios se hallan determinadas en los principios lógicos, materia de estudio especial, se han de concretar estas indicaciones á las relaciones en que se encuentra con el raciocinio, y á los medios pedagógicos que se requieren para el desarrollo y cultivo de ambas facultades; ya que unas y otras se prestan mutuo y necesario auxilio para sus funciones y operaciones.

141.—Se ha visto que no puede haber concepto sin que la facultad de juzgar preste un pequeño auxilio que ocasiona la apreciación de la cosa concebida; y asimismo, que para la formación del juicio se ha menester de conceptos que entren en relación de natura-

leza, cualidad ó atributo: de la misma manera, no se podría juzgar perfectamente de las cosas si se pretendiere que esa operación se efectuara fuera de los dominios de la razón, cuya influencia deductiva se ofrece por lo regular como un elemento necesario de aquella facultad. Si al ver á un niño en una silla y en otra á dos, se forman estos juicios «este niño está cómodo»—«estos niños están incómodos,» para la afirmación explícita del primero y para la negación implícita del segundo, se ha necesitado, sin duda alguna, deducir en el acto, del principio absoluto de número, que dos niños forman un todo cuya parte es un niño; de la verdad evidente «el todo es mayor que la parte» aplicada á la idea universal de espacio, que dos niños ocupan mayor espacio que un niño; del principio absoluto de proporción, que el espacio (la silla) que corresponde á un niño, no puede corresponder á dos; y de esa correspondencia, ó no correspondencia, que implican las ideas de comodidad, ó incomodidad, se deducen, por fin, los juicios arriba expresados.

142.—Por otra parte, como no puede haber raciocinio que no esté apoyado en uno ó más juicios; ó que no sea un nuevo juicio consecutivo de otros juicios, se ve que entre estas facultades se efectúa un mutuo cambio de oficios; y que, por consiguiente, sus operaciones deben seguir un paralelismo constante; pero sólo hasta cierta latitud, porque el raciocinio, traspasando las formas que limitan los juicios, y las regiones de la extensión y del número, va por inducciones ó deducciones, como ya se ha expresado al tratar de la educación intelectual, á penetrar en los arcanos de la

verdad absoluta, pretendiendo tal vez sondear la profundidad del infinito.

143.—Una de las principales funciones del raciocinio consiste en buscar las causas que han producido los efectos, ó lo contrario; y los medios de que se vale se presentan con claridad en los procedimientos de los niños, ya encontrando las causas en la experiencia y previendo por ella los efectos contrarios, pues el niño que se quema conoce la causa y la evita en adelante; ya procurando averiguarlas por explicaciones; otras veces por la relación de semejanza, como cuando después de haber visto y oído el disparo de una arma de fuego, oye la explosión de un cohete y atribuye la misma causa á su detonación; y muchas veces haciendo inducciones falsas como la de que el sudor de un negro tiñe la camisa blanca.

144.—Conviene, pues, que el maestro procure conducir á los niños en sus nacientes raciocinios por las vías de profunda observación y retención de los fenómenos que se les ofrece; y de procedimiento sintético y analítico, inductivo y deductivo; para que puedan encaminar los dictados de su raciocinio con método adecuado á la adquisición de las verdaderas causas, ó al conocimiento de las causas que han de producir determinados efectos. Satisfacer su curiosidad en lo posible y necesario; corregir su lógica natural de forma aparente; y más que todo, acostumbrarlos á investigar las causas proporcionándoles medios de comparación, inducción y deducción, avivando su interés con luces elementales, é impulsando y alimentando su raciocinio con experiencias que le traigan á presencia

las semejanzas y analogías, con cuyo auxilio debe funcionar; son los medios más eficaces que deben acogerse para el ejercicio y educación racional.

§ v.

Sensibilidad.

145.—Además de las facultades de la mente para adquirir conocimientos, sobre cuyas formas simples se acaban de hacer ligeras apreciaciones elementales en relación con la manera de ejercitarlas y cultivarlas, se asientan en el cerebro otras dos de carácter distinto aunque estrechamente relacionadas que son la *sensibilidad* y la *voluntad*, con las cuales se completan, por el sistema nervioso del cuerpo humano, todas las funciones con que el alma manifiesta sus portentosos efectos de conocer, de sentir y de querer.

146.—Tanto el ejercicio de los sentidos como los efectos del conocimiento hacen que el alma experimente un estado de placer, ó de dolor, que especifica y determina una de las actividades generales del espíritu consciente y libre, lo cual se halla en íntima aunque diversa relación con la organización física, con las operaciones intelectuales y con las manifestaciones de la voluntad; pues, si el desarrollo de la sensibilidad limita y hasta contraría los alcances intelectuales, el ejercicio, ó cultivo de la inteligencia, por el contrario contribuye al perfeccionamiento de la sensibilidad. Asimismo, la sensibilidad promueve

y estimula el proceder del hombre sirviendo de móvil á su voluntad.

147.—Siendo, pues, los sentimientos placenteros ó dolorosos, es decir, resultando ya de la actividad prudente de un órgano, ó de una facultad; ya del ejercicio violento, ó de la inacción de los mismos; importa mucho que los maestros los tomen en cuenta, para hacer que los ejercicios intelectuales marchen en relación con tal grado de actividad que evite los extremos: violento; é inactivo. Los sentimientos, además, excitan la mente de tal modo que, no sólo coartan las operaciones reflexivas, sino que se manifiestan en la actitud, ademanes, gestos; y aún en el aspecto actual del semblante, sucediendo esto último muchas veces cuando ya se ha debilitado ó extinguido el sentimiento.

148.—Toda emoción del alma producida por la sensibilidad está en conexión simpática con alguna facultad mental que excita sobremanera, ahuyentando las demás: el maestro debe asimismo conocer esta relación, no importa que la excitación sea producida por sentimiento benévolo; pues, para los actos mentales, da los mismos contrarios resultados, porque el excesivo estímulo en el centro cerebral perturba la regularidad de sus funciones y propende á dificultar las funciones físicas de los órganos restantes. Por eso, han de estar también al alcance de los maestros, todas las variaciones y perturbaciones físicas demostrativas de la diversidad de sentimientos que estimulan con violencia la facultad de aprender y comprender; lo mismo que las demostraciones de las sensaciones

orgánicas contrarias, que tanto se relacionan con el carácter. Un niño cuyos aparatos vitales sufran sensaciones dolorosas no puede estar en disposición para el estudio, ni en actitud para prestar atención.

149.—Distinguiendo con claridad los efectos de la sensibilidad producidos por los objetos extraños, á los que se llaman generalmente sensaciones; de los que provienen, ó dependen, de alguna operación mental, llamados emociones; recordando lo que se ha dicho sobre la estructura anímica del cerebro, clasificada por Compté; sabiendo que las emociones se desarrollan del mismo modo que las facultades; y que se excitan con la asociación de otros sentimientos constituyendo los habituales y permanentes, que han perdido ya su viveza primitiva; falta sólo traer á la consideración que el cultivo del sentimiento ha de tener tres direcciones ó aspectos distintos:

1º Como medio de hacer grato á los niños el trabajo intelectual, promoviendo su interés.

2º Como medio de elevar las facultades estéticas á la concepción, construcción y producción artística.

3º Como un elemento ético capaz de estimular la voluntad de los niños, y conducirlos directamente al cumplimiento de sus deberes morales propios y para con los demás.

Este último aspecto será en todo caso preferido, si no es posible atender á todos tres.

§ VI.

Voluntad.

150.—La voluntad se inicia por el deseo, operación mental mixta cuyos elementos de conocimiento y de afecto estimulan la actividad en razón directa de la energía física, ó intelectual; pero, para que se consuma el acto voluntario, se necesita concretar el fin ú objeto del deseo.

La voluntad del niño tierno apenas se manifiesta como una fuerza impulsiva del espíritu fuera de todo acto libre y consciente, y sujeto más bien al dominio de la sensibilidad. Se puede considerar como un verdadero instinto; pero, á medida que las demás facultades se desarrollan, la voluntad se desenvuelve á esfuerzos impulsivos de tal naturaleza que es preciso reprimirla prudentemente so pena de que sus actos, convertidos en caprichos, sean poderosos obstáculos para su educación.

151.—Para el cultivo de la voluntad, no debe esperarse su desarrollo, como pudiera esperarse sin perjuicio el de otra función del alma; porque en el estado infantil, si aquella no tiene dirección, se desborda en una multitud de vicios y de resabios, tanto más difícil de corregirse; cuanto es dificultosa por si misma la educación de esta facultad, aun en estado normal.

152.—Es preciso, para educar la voluntad, no tratar de restringir la libertad, ni violentar al niño. Toda impresión forzada es tan contraproducente como abandonar al educando libremente á sus caprichos é incli-

naciones. Déjese que ejerza su voluntad; y si va por mal camino, excítese su interés por el correcto y estímlese á los actos buenos, porque él quiera efectuarlos, y no porque se le ordene que los efectúe. La habilidad, el esmero de los maestros, en la educación de esta importante facultad, que determina la vida del hombre y el bienestar social é individual, debe suplir, con la infinidad de medios prácticos que se presenta á cada paso de los niños en cualquier procedimiento, cuanto pudiera decirse más acerca de la manera de poderlos guiar y conducir sin violencia al buen ejercicio de su voluntad: con lo cual el mismo educador se ha de proporcionar fácilmente los demás auxiliares que necesita para cultivar las otras facultades, y llenar debidamente el cargo que desempeña.

SECCION TERCERA.

METODOLOGIA.

CAPÍTULO I.

IDEA GENERAL DE ENSEÑANZA.

§ I.

Preliminares infantiles.

153.—Enseñanza es el medio pedagógico por el cual se efectúa la educación. El que la ejerce debe atender necesariamente á uno de estos dos grandes fines, sin los cuales sería vana é injustificable: el primero,

hacer que el educando, poniendo en práctica la materia enseñada, es decir, aplicando sus reglas y principios á las necesidades de la vida, aproveche de ellas proporcionalmente á sus facultades en el camino de su felicidad; y el segundo, desarrollar las facultades del alma, y en especial las de la mente, en algo que contribuya á un fin propuesto, ó que sirva de base para procurar el desenvolvimiento físico, moral é intelectual del que se educa.

154.—La diversidad de materias comprendidas en todas las ciencias, según la clasificación pedagógica, no pueden ser estudiadas de la misma manera; pues, siendo ellas en su mayor parte de distinta naturaleza, exigen, para la transmisión de los conocimientos que encierra, la aplicación de sistemas adecuados á su origen y desarrollo. El estudio del lenguaje, por ejemplo, no puede hacerse del mismo modo y en la misma forma que el de las ciencias formales; ni el de éstas pudiera jamás efectuarse por los mismos medios que requiere el de las empíricas, ó el de las racionales. Cada una, pues, ha menester una enseñanza apropiada á su carácter y á las relaciones en que se encuentre con el desenvolvimiento y el ejercicio de las facultades intelectuales del educando.

155.—El primero de los ramos en que se ejerce la enseñanza desde la más tierna edad de los niños que se educan, comprende los elementos de todos los conocimientos en general, los cuales son transmitidos en parte, por los padres; y en parte, por los maestros; pero como se considera que los primeros no sujetan su enseñanza, por lo general, á reglas determinadas,

mientras que los maestros están obligados á sujetar todo su trabajo escolar á las leyes establecidas y generalizadas por las autoridades universales en materia de educación, la enseñanza de estos elementos se divide en *informal* y *formal*: la primera, obediente al dictado de la razón y la experiencia: la segunda, circunscrita á determinada forma; fuera de la cual no produciría favorables resultados, ni el fin benéfico que se persigue para el niño y, por él, para la sociedad en general.

156.—Desde que los niños, por manifestaciones externas, dan á conocer el nacimiento de sus ideas y los gérmenes del conocimiento de algo fuera de sí mismo, deben los padres impulsar el desarrollo de sus nascentes facultades, estudiando prudentemente sus deseos é inclinaciones, que no dejan de percibirse si se pone cuidado á todos los movimientos. Cada uno de los sentidos del que acaba de asomar á la aurora de la vida se halla todavía en embrión; y si es cierto que ellos se manifiestan distintos en el orden de presentarse y en la fuerza de su ejercicio, esa misma distinción sirve de auxilio para hacer que se ejerciten más pronto aquellos que más pronto comienzan la labor mental.

157.—Los primeros sentidos que se ostentan en los niños que acaban de nacer son, sin duda, el tacto y el gusto; poco después, el olfato; y por ultimo, la vista y oído: en este mismo orden es necesario contribuir á robustecerlos paulatinamente, por el método objetivo. Los cuerpos suaves deben ser reemplazados sucesivamente con otros menos tersos, y así hasta un grado de aspereza soportable; la dulzura de los alimentos debe

ir declinando hasta hacerlos capaces de saborear los acres y los desabridos; la luz, graduada con prudencia, debe hacer que su vista se dilate poco á poco hasta que puedan recibir la impresión de los colores más vivos y relumbrantes; y asimismo, para el olfato y para el oído debe buscarse los medios más eficaces y menos peligrosos, que les den vigor sin atacar á sus órganos, quebrantando la salud del individuo, ó alterando su estado regular.

158.—Dejando para la Higiene el dictar las reglas relativas á la conservación y ensanche de la vida infantil, es necesario conocer que cuando ya los sentidos del niño han alcanzado alguna regularidad en sus funciones; y cuando, por sus miradas y por sus gestos, se conocen con alguna certeza más ó menos firme su voluntad y sus inclinaciones; debe comenzar la enseñanza de lo que ha de contribuir á su educación; pero con toda la sagacidad y prudencia que ha menester la naciente capacidad del niño, la cual es apenas comprensible por los naturales impulsos de su espíritu.

§ II.

Enseñanza Informal.

159.—Todo cuanto hay en la Naturaleza al alcance de los padres puede servir de medio para la educación del niño; y el buen éxito sólo consiste en desprenderse del sentimiento paternal exagerado y sacudir en algo el temor infundado de no acudir en todo

á sus inclinaciones, á fin de reprimir de esa manera cuanto pueda dañar sus sentimientos, ó viciar su educación.

Por lo demás, debe atenderse con extremada solitud á cuanto la inquietud y la vivacidad de aquella edad necesita para absorber conocimientos de todos los objetos que le rodean. Debe asimismo impulsarse al niño y robustecerse en el ejercicio de sus facultades perceptivas contribuyendo á sus juegos y travesuras, y ayudándole á distinguir las cualidades de las cosas, su forma, su extensión y su número. Debe enseñársele, en cuanto esté al alcance de la posibilidad, á acoger todo lo que es útil y necesario; y desechar lo inútil: á apreciar la verdad y la realidad; y conocer lo falso, ó lo ficticio: á procurar el bien; y repulsar lo malo, ó lo dañoso: á inclinarse á la belleza: y repeler lo feo, ó lo deforme. Para todo esto se debe contar siempre con la intuición admirable de los niños.

160.—No deben los padres limitarse en esta clase de enseñanza á sus propios esfuerzos: es necesario que la extiendan con rígida autoridad y disciplina á los demás miembros de la familia y servidumbre, con los cuales se halla el niño en íntima relación; pues de otro modo, todos los adelantos que obtuvieran ellos con el mayor tino y prudente proceder serían destruidos, ó contrariados, por la negligencia de los parientes, ó la ruda insensatez de las nodrizas.

161.—Uno de los puntos que requiere mayor atención en la enseñanza informal de los niños está en la pronunciación de sus primeras voces; y por desgracia es esto lo que más se vicia con esmerado afán. Una falsa

imitación del lenguaje infantil en las primeras funciones del aparato vocal, naturalmente incorrectas y defectuosas, se tiene por lo regular como el medio más apropiado para acariciar á un niño; y como todas las relaciones de trato social que pueden caber entre los padres, parientes, amigos, sirvientes, ó extraños de una criatura son solamente de halagos y caricias, ésta, no oyendo por entonces hablar de otra manera, tiene que asociar las articulaciones que percibe á las ideas que acoge para imitarlas después pronunciando palabras viciosas y defectivas. Por esto, es indispensable que todos los que rodean al niño, ó se dirigen á él, pronuncien sus palabras con propiedad, claridad y distinción; pues éste, oyendo siempre un lenguaje bien expresado, no puede imitar otro; y por el contrario, al hablársele con expresiones añiñadas, ceceosas, vulgares, ú ordinarias, se le inculcan multitud de vicios de pronunciación muy difícil de arrancárselos en la mayor edad.

162.—Cuando ya los niños pueden comunicarse con un lenguaje más ó menos expresivo, es la época de apelar á todos los medios que se juzguen eficaces para alimentar su inteligencia, teniendo el mayor esmero en que por tales medios nunca se les manifieste el fin á que éstos se dirigen; y que su empleo sólo aparezca como una complacencia á sus deseos, una satisfacción á su curiosidad, un fomento á sus juegos y distracciones; pues basta que un niño comprenda que alguno de los procedimientos paternos tiene por objeto educarlo, instruirlo, guiarlo por el camino de la virtud y de la moral, para que instintivamente manifieste re-

pugnancia retrayendo su voluntad, que de otro modo la manifestaría expansiva y entusiasta.

163.—De todos ellos, los más conocidos y experimentados son: la conversación solícita y continua de los padres con los niños sobre todo lo que se ofrezca á la percepción; la relación de cuentos ó historietas amenas y morales recitadas ó leídas por los padres; el uso de grabados ó estampas que representen escenas de la vida activa en relación con los diversos aspectos de la Naturaleza; y en fin, todos los objetos de los juegos conocidos como propios para dar expansión á sus nacientes facultades intelectuales.

Con respecto á lo primero, deben los padres y parientes, lejos de fastidiarse con las repetidas preguntas de los niños por naturaleza curiosos, fomentar esa curiosidad y satisfacerla con explicaciones claras y minuciosas de cada cosa que motive su pregunta; así como entablar con ellos conversaciones que los instruya sin fatigarlos.

Luego, cuánto gusta y entretiene á los niños oír cuentos, incidentes y novedades; y cuánta materia de instrucción proporcionan á cada paso si se aprovecha en ellos de los sucesos más ó menos importantes, y poniéndolos en relación con las diversas causas que pudieran haberlos motivado, se saca un cúmulo de lecciones importantes, que fructifican en la mente infantil.

Los cuadros, grabados y demás figuras que se ponen á la vista de los niños, después de halagar á sus sentidos exteriormente, desenvuelven en su ánimo el deseo natural de saber y descubrir. Buscan entonces

en todo lo que miran el enlace interior con la unidad de la existencia; la viveza de su imaginación da á luz las primeras aplicaciones y creaciones; y las explicaciones de los padres, para cada uno de los objetos que las estampas ó cuadros representan, depositan en su memoria gran número de conocimientos aislados, pero útiles y provechosos, que más tarde han de ordenar y clasificar en las escuelas.

Por último, con respecto á los juegos que proporcionan el vasto campo de instrucción infantil, basta que los padres lean con atención la benéfica obra escrita por el eminente pedagogo Froëbel, y saquen de allí todo el caudal de medios que ella encierra para hacer que los niños se instruyan deleitándose.*

164.—No son los conocimientos elementales que originan las ciencias, ni aquellos en que cimienta la moral, lo único que los padres han de procurar para sus hijos: deben también fomentar con esmero la tendencia y predisposición propia de los niños á la manufactura imitativa y creativa de todo lo que ven y se les ocurre. La actividad infantil es incansable: un niño procura tomar todos los objetos que estén á su alcance, para verlos, examinarlos y destruirlos, si es necesario descubrir lo que contienen interiormente; y luego los arreglan, componen y descomponen á su modo, siempre procurando formar con ellos casas, torres, altares y otras mil cosas que su inteligencia pequeñísima concibe; y su imaginación, aunque impotente, confecciona.

* Véase el "Manual Teórico-Práctico de Educación de Párvulos" por Alcántara García.

165.—Este es el caso en que los padres han de auxiliar esa predisposición espontánea proporcionándoles materiales y herramientas adecuadas á su edad y facultades, dirigiéndolos en cuanto sea posible para la regularidad de los objetos que han de fabricar; y ofreciéndoles modelos de distinta naturaleza, forma y condiciones, á fin de desenvolver en su mente los primeros elementos de los conocimientos estéticos, que tanto beneficio produce en determinadas circunstancias, no sólo á los niños, sino á todos los seres de la especie humana, cualesquiera que sean la clase á que pertenecen; el grado de cultura que hayan adquirido y la mayor ó menor fortuna que posean.

§ III.

Enseñanza formal.

166.—La enseñanza formal (155) puede ser elemental, superior ó fundamental.

Los maestros de las escuelas de párvulos de primer grado de educación escolar son los encargados de dar á los niños la enseñanza formal elemental. En esta sección no hacen otra cosa tales maestros que llevar adelante, ya con orden, método y disciplina, la labor instructiva preparada por los padres de la manera vaga que está á su alcance, sin perjuicio de que esa misma instrucción informal la sigan recibiendo por incidencia en la casa paterna, y aun en la escuela, durante el mayor tiempo que se creyere posible y conveniente.

167.—Desde entonces se ha de procurar que los ni-

fios, partiendo de los conocimientos perceptivos y de las ideas confusas de cualidad y cantidad que han adquirido, empiecen á poner en ejercicio su inteligencia para sacar, de todos los objetos que ha de percibir ó recordar, asuntos para pensar y discernir: he aquí el caso de aplicar todas las reglas, prescripciones, observaciones y cuidados que contiene el tratado de enseñanza objetiva, por lo cual se ha de conseguir indudablemente prepararlos para el estudio inmediato superior, en que habrán de necesitar todo el caudal posible de conocimientos ordenados y distribuidos.

168.—La enseñanza superior se emancipa en gran parte, de la objetiva, para hacer que los alumnos coordinen y enlacen las ideas suministradas por los objetos cuya naturaleza y cualidades hayan antes conocido elementalmente, á fin de entrar en relación con los principios científicos de que éstas dependen, ó con las reglas ya más complicadas á que estén sujetas. Pero no se crea que por esto ha de abandonarse por completo la presencia de los objetos á que se refiera esta enseñanza, que siempre son un auxiliar poderoso para alcanzar más fácilmente y con mejor éxito los conocimientos; y en ciertos casos, ó en determinadas ciencias, se hacen indispensables.

169.—La enseñanza fundamental, aunque sujeta á diversidad de formas inherentes á las distintas materias de que se ocupa. es ya de un carácter más elevado: sus leyes están fuera de las prescripciones pedagógicas de que trata este compendio; y la manera de funcionar en ella queda también fuera del dominio de los preceptores escolares.

CAPÍTULO II.

NATURALEZA Y DIVISIÓN DEL LENGUAJE.

§ I.

Importancia del Lenguaje.

170.—Entre las innumerables consideraciones que nos ponen de manifiesto la importancia del lenguaje, descuella una dominante, imperiosa: la de suponer á la humanidad sin el uso de la palabra; y pensar en que los gestos, los gritos, las exhalaciones inarticuladas, vinieran á sustituir á la dulzura y suavidad de las modulaciones de la voz; á la claridad comunicativa de las expresiones; á la canora transmisión de las emociones del alma, carísima donación que hizo al hombre el Hacedor Supremo, como complemento de esa labor sublime, la más perfecta de la creación. ¿Qué sería entonces de él? ¿Quedaría reducido á la miserable condición de los irracionales?.... No. En tal estado su situación sería aún más penosa y desesperante, al mirarse y comprenderse tan bajo como aquel; y en la imposibilidad de comunicar á los demás sus pensamientos, sus sensaciones y su voluntad.

171.—Pero no iremos tan allá: basta suprimir los elementos que constituyen el desarrollo, la conservación y el perfeccionamiento del lenguaje; basta eliminar del mundo intelectual el inmenso acopio de conocimientos que guardan los libros; basta destruir los

monumentos que significan y recuerdan las mutuas comunicaciones sociológicas que forman la arqueología histórica de la inteligencia y de la expresión; para ver á los hombres descender desde la altura del saber, con que gobierna todo el orbe, hasta la estupidéz semibestial con que subsisten ciertas tribus salvajes de la actualidad.

§ II.

Ideas generales de la Enseñanza.

172.—Sólo á la edad proyecta de la Escuela, que se halla en la actualidad á grande altura por el trabajo y la experiencia de tantas generaciones, le es dado comprender y calcular los perjuicios que ocasiona la falta de método y disciplina en la enseñanza del lenguaje. Muy difícil y casi imposible sería adquirir el verdadero conocimiento, no sólo de los principios científicos, pero ni aun de las reglas más sencillas, si los pensamientos con que se expresan fueran oscuros, confusos, ó incorrectos; y si las voces que deben dar á la mente ideas exactas y verdaderas de los elementos que constituyen esos principios, esas reglas, no fueran claras y precisas: y nunca se podrá llegar á poseer la pureza y propiedad de la expresión, sino por el estudio metódico y ordenado del lenguaje, desde su primera sección rudimentaria que nos suministra las primeras lecciones de pronunciación y acento, hasta la más vasta extensión á que han podido llegar y las más remotas relaciones que han logrado

descubrir, respectivamente, la Filología y la Lingüística.

173.—Dos grandes ramas de carácter distinto aunque de la misma naturaleza comprende la enseñanza de las diversas lenguas que constituyen el lenguaje: la enseñanza de la lengua propia y la enseñanza de las lenguas extrañas; pero como lo más importante de su contexto lo han obtenido por el estudio de los autores griegos y latinos, cuyas lenguas contuvieron en la antigüedad los más latos conocimientos científicos de Filología, Historia y Literatura; y como estas lenguas han desaparecido como medios de comunicación oral, aún en las naciones que las poseían desde su origen; es indispensable hacer de la segunda rama de esta clase de enseñanza, es decir de las lenguas extrañas, dos partes: enseñanza de las lenguas vivas y enseñanza de las lenguas muertas.

174.—El poder expresar con claridad y armonía y el hablar con propiedad, pureza y elegancia, son dos hechos de distinto origen y naturaleza: el primero es una cualidad inherente á las facultades del individuo que llega á poseer tales ventajas sin esfuerzo alguno, con sólo el trato de la gente culta y la lectura de buenos libros; para ejercer el segundo, es indispensable el estudio de la lengua propia no solamente para conocer las reglas gramaticales, sino para penetrar también los principios científicos en que está fundada. El uno halaga, cautiva, encanta, en tanto que el otro, aunque alcanzado á expensas de penoso estudio, le supera en todo llenando las aspiraciones del que lo ejerce y haciendo que el auditorio entusiasmado, y

convencido ó persuadido por la elevación de estilo, ó por la solidez y energía de los pensamientos, quede absolutamente satisfecho.

175.—Para que el estudio de la lengua propia sea eficaz y tenga toda la preferencia y atención que se merece y se ha merecido desde la más obscura tradición universal, es necesario hacer cuidadosamente la división de su materia que, aunque los rutinarios de todas las lenguas la degradan y limitan, es inmensa y laboriosa, á la vez que constituye el tesoro sublime de nuestra vida intelectual.

No podríamos comprender en un mismo tratado y bajo el mismo sistema la enseñanza de la pronunciación de las primeras voces que se profieren, y la de las reglas y principios á que se sujeta el pensamiento en su esfuerzo para lanzarse, desde el mundo material, hacia la región fantástica de lo desconocido.

Es necesario, pues, considerar la enseñanza de la lengua en sus tres partes: elemental, superior y fundamental.

CAPÍTULO III.

ENSEÑANZA ELEMENTAL DE LA LENGUA PROPIA.

§ I.

Clasificación de los Elementos.

176.—Como el estudio de la pronunciación es el primero y debe principiarse desde la más tierna edad

del educando, es preciso no comprender en su sección elemental ni más, ni menos, que aquello que puede estar al alcance de las facultades intelectuales del educando, en la infancia y en los primeros años de su niñez; lo cual no puede ir más allá de la lectura de voces aisladas, ó de frases cortas, que facilita á los niños la buena pronunciación aumentando el caudal de su vocabulario con lo que sean capaces de acoger y recordar, á la vez que le da á conocer sus diversos significados y acepciones adecuadas; las nociones de Gramática que les hacen coordinar ideas, formar proposiciones, y arreglar pensamientos con sujeción á las reglas elementales de la Sintaxis; y la Ortografía, que les enseña los verdaderos caracteres y demás signos con que deben expresarse las palabras, como elementos del lenguaje escrito: todo con el auxilio eficaz de conversaciones familiares y explicación inmediata de las voces que en ellas se emplean.

177.—No hay niño, cualquiera que sea la clase social á que pertenezca, que no manifieste ansiosamente el deseo de saber pronunciar lo escrito y de escribir lo que pronuncia; y no solamente por mera curiosidad de lo que contiene lo escrito, ó de cómo se puede escribir, sino como una necesidad que emana de la aspiración del hombre á iniciarse en todo lo que lo eleva y engrandece. Tal vez pudiera exponerse á esta manifestación el hecho de que muchos niños dejan ver una como repugnancia á la lectura, un cierto desapego á los trabajos ortológicos: no hay duda alguna y lo prueba la historia de la educación y de la enseñanza de los pasados tiempos; pero esta repugnancia,

ese desapego, no ha tenido otra razón que el mal sistema de las escuelas y la rigidez exagerada y muchas veces estúpida de algunos maestros de la antigua edad, como no faltan algunos en el día para vergüenza de las naciones, cuyo atraso ó indolencia los hace tolerar.

§ II.

Sonidos.

178.—Los sonidos con que el hombre ejerce la facultad de hablar no son de su invención. Como el canto á las aves, que no se adquiere por medio de maestros ni de lecciones, son inherentes á la naturaleza humana; pero el combinarlos y ordenarlos para determinar ó distinguir con ellos los objetos que le impresionan, sus cualidades y relaciones, es debido al esfuerzo que ha hecho la humanidad desde su más remota generación, para manifestar esos objetos, esos hechos, esas relaciones, por medio de imágenes reproducidas por las ideas que le sugieren las palabras.

179.—En cuanto al niño, para llegar á la posibilidad de comunicar con expresiones los pensamientos que acuden á su propia mente, no necesita más que el ejercicio de los sonidos con que se emiten las palabras, después de conocer aquellos á que éstas se dedican, ó más bien, la imagen que representan, porque el alma sola en la transmisión de las ideas que ha acopiado, ó de los juicios que con ellos forma, le impulsa á modular esos sonidos con la entonación, extensión, gesticulación, que requieren tales ideas ó ta-

les juicios; pero, para descorrer el velo de la mente ajena y penetrar con la lectura en el seno de las ideas y de los pensamientos extraños que contiene lo escrito, se requiere además el conocimiento perfecto de los caracteres que representan los sonidos simples y compuestos de las voces y el ejercicio metódico y eficaz de las diversas condiciones sin las cuales las ideas de lo escrito pasarían á su vista vagas é indeterminadas.

180.—Por esto, debe comprenderse en la lectura

1º Los elementos fónicos de la voz humana.

2º Los caracteres con que se representan.

3º Los elementos fónicos constituidos por uno ó más sonidos elementales.

4º La combinación de los caracteres para representar las combinaciones fonéticas.

5º Los signos orales ó voces representativas de los objetos, cualidades, determinación, relación, grado, clase, atributo y exhalación.

6º Las articulaciones escritas, aisladas ó colectivas representativas de una dicción.

7º La enunciación, ó pronunciación continuada de las voces.

8º La modulación de la voz.

9º El ejercicio de la inteligencia.

10º Las emociones del ánimo.

§ III.

Alfabeto.

181.—La primera y segunda de las materias elementales de la lectura, esto es, los elementos fóni-

cos de la voz humana y los caracteres con que se representan, constituyen el alfabeto oral y escrito.

Muchísimas son las opiniones encontradas sobre el uso del alfabeto en la lectura por cualquiera de los métodos hasta hoy empleados por los diversos pedagogos, sin tomar en cuenta la variedad de novedades caprichosas y fallidas que se ha pretendido introducir; pero las más eminentes y respetables están acordes en que el niño debe empezar por conocer y distinguir los dichos caracteres; aunque es verdad que el no poder nombrar la mayor parte de ellos con el sonido elemental que representan, ofrece una dificultad sin la cual ningún método de lectura de voces sería mejor que el deletreo. Los que corresponden á los sonidos vocales, cuyo nombre es el sonido mismo, son los que prestan más auxilio para el análisis fonético de las voces.

182.—Emitiendo de paso la opinión de que el niño, siempre que sea posible, debe ir á la escuela después que sus padres le hayan enseñado á conocer y distinguir las letras, no se afecta en nada el método que debe emplearse para que se acelere su conocimiento sin necesidad de mayor esfuerzo; y sin las penalidades y cansancio que causa todo trabajo en la vivacidad é inquietud de la vida infantil.

183.—Es necesario no pretender que se alcance benéfico resultado con poner á los niños en un alfabeto lecciones de A, B, C, sucesivamente, hasta la última letra. Si no es posible hacer uso de los alfabetos distractivos que en variedad de sistemas se han formado, debe procurarse que el niño grabe en su memoria

la figura de cada letra, empleando para ello símiles adecuados que han de sacarse de los objetos que le sean más conocidos y que se hallen en inmediata relación con él. Por ejemplo, se quiere que el niño distinga la letra A, que es la primera, se le haría notar su forma y se buscaría entre sus juguetes ó muñecos una posición semejante llamando su atención á que la primera letra se parecía á dicho objeto ó la representaba.

184.—Después que ha aprendido á distinguir la letra, se le ha de enseñar el nombre, el cual, si no es el sonido mismo ha de hacerse que lo recuerde también con otro símil fónico, empleando el mismo artificio; por ejemplo: la letra D con el elemento fonético inicial de la palabra *dedo*. Por último, se ha de conseguir con el mayor ahinco y diligencia que conozca el sonido verdadero de cada uno de los signos; y que los repita en continuos ejercicios con los diversos sonidos vocales, pues de otro modo es imposible pronunciarlos. Sobre todo, debe principiarse por las letras de forma más sencilla y de nombre y pronunciación menos difícil.

185.—Entre las muchas opiniones que tal vez superen el método anterior, pero que no es fácil acomodarlas á la mayor parte de las escuelas cuya falta de mobiliario y escasez de útiles lo impide, descuella el modo de enseñar el alfabeto por medio de cartones establecido por Wickershan, uno de los instructores que por su talento y experiencia se elevan muy alto sobre aquellos que, dejando á un lado la *sindéresis*, quieren innovarlo todo sin acierto alguno.

186.—He aquí lo que dice este autor después de manifestar que los cartones han de contener, en el orden predicho, varias letras grandes; y al margen, estas entre otras distintas.

«Primero llamará la atención de la clase hacia las letras grandes en el centro del cartón; segundamente hará observaciones sobre su figura, peculiaridades y semejanzas, dando además sus nombres, que deberán repetir los niños; y dirigiendo á éstos las preguntas oportunas. Entonces comenzarán los alumnos los ejercicios de buscar las letras conocidas y señalarlas entre las otras que hay conocidas en el margen del cartón.

María, por ejemplo, encuentra diez *ees*; pero Juan encuentra una más; Pedro encuentra cuatro *bees*; pero los demás insisten en que una de ellas es *d*; Isabel halla tres *erres*; y sus condiscípulos no logran encontrar ninguna otra: Amalia nombra una letra, sea la *p*; y se hace que los demás niños la busquen. Principia á excitar interés el ejercicio y lo excita de veras.... Repitiendo convenientemente estos ejercicios se verá que al terminar la lección quedan los niños con deseos de continuarla; y esperan impacientes la hora de jugar al escondite con las letras.»

187.—Aunque el autor no hace mención aquí de que el sonido de las letras debe aprenderse simultáneamente, lo recomienda en otro lugar, pues ningún provecho se obtendría para la lectura conociendo las formas de las letras y sabiendo sus nombres, sin distinguir sus sonidos.

§ IV.

Pronunciación.

188.—Una vez que los niños se hallen expeditos en lo relativo á la forma, nombre y sonido de las letras del alfabeto, procederá el maestro á enseñarles la pronunciación de las palabras dividiendo sus elementos, á la vez que la lectura fonética de las mismas voces, valiéndose para ello de un aparato fácil, sencillo y cuyo corto precio lo pone al alcance de la escuela más pequeña y desmantelada.

Consiste en un tablero colocado á vista de toda la clase y un banco escalonado para hacerlo accesible al niño más pequeño. Su parte baja contiene cierto número de cada una de las letras del alfabeto mayúsculas y minúsculas, en proporción de su uso; pegadas de una en una en cuadriláteros de cartón, ú hojalata, del mismo tamaño; y suspendidas de un agujerito abierto en su extremidad superior, en grupos de cada forma y en sendos clavos que los sostengan sin sujetarlos. Su parte superior tiene una docena de clavitos en línea horizontal capaz cada uno de sostener una letra separadamente.

189.—Con este aparato, el maestro comenzará por decir una palabra de fácil pronunciación, que deberán repetir los alumnos, ya entera, ya separando los sonidos que la formen, los cuales no han de tener al principio más que uno ó dos sonidos elementales; en seguida colocará en los clavitos superiores ordenadamente las letras que representan dichos sonidos, de-

jando entre ellos un clavito ó lugar vacío; después los niños expresarán esos sonidos mientras el maestro con un puntero les señale las letras que los representen; luego éste les preguntará aisladamente cada sonido consonante con distinta vocal; y por fin, repetirá las preguntas cambiando de lugar los grupos, pero dejando en orden las letras de cada uno.

Hará el mismo ejercicio con dos ó tres palabras más; y cuando los alumnos estén expeditos en pronunciarlas, formará una palabra distinta con los mismos sonidos de las anteriores, para que ellos busquen en el acto las letras de cada sonido y las coloquen en los clavitos, en el orden indicado.

190.—Este método no es sólo una combinación teórica: está probado, en muchos años de aplicación, por la prontitud con que han aprendido á leer los niños más negligentes y menos precoces.

Debe también agregarse que el maestro ha de fomentar el estímulo colocando una pizarra en la pared de la clase, en que se anotará por mayoría el número de sonidos que hayan alcanzado á formar, resultando de ello los lugares de orden por los que han de ascender según su aprovechamiento.

Aparte de las ventajas de este ejercicio para la lectura fácil y correcta, tiene la no menos importante de iniciar á los niños en la escritura; la cual, aunque un autor notable lo asegure, nunca puede servir de base á la lectura.

191.—Ocurre á los niños con frecuencia muchas dificultades que les impide la buena pronunciación de los sonidos que constituyen las voces; y algunas veces

les niegan en lo absoluto la posibilidad de pronunciarlos. Estas son esenciales de naturaleza, de propiedad ó hábito; de carácter; ó provenientes muchas de ellas de una enseñanza irregular anticipada.

192.—Son dificultades de naturaleza las que dependen de imperfecciones ó defectos en los órganos del aparato vocal. En ciertas ocasiones se hacen incurables sólo por descuido de padres y maestros, quienes pueden con interés y constancia corregirlos en la primera edad, para que el tiempo y el ejercicio imitativo de sonidos análogos puedan perfeccionarlos; ó, á lo menos, mejorar la pronunciación.

193.—Son de propiedad ó hábito, cuando desde la infancia sin ninguna alteración en los órganos de la voz, se han acostumbrado á cambiar los sonidos de las voces, ó á no pronunciarlos debidamente. Esto proviene casi siempre de la gracia, mal entendida por las personas que están con los niños al principiar el uso de la palabra, de hablarles en forma totalmente irregular; y hacer que ellos, imitando ese lenguaje, adquieran el hábito de pronunciar mal. Ciertamente que el ejercicio posterior de la lengua hace perder ese vicio; pero es cierto también que hay voces que se arraigan de manera que su corrección causa gran dificultad.

194.—Son de carácter cuando provienen de remilgo, timidez ó resabio obedeciendo á causas fútiles, é irrazonables, como la risa de los demás cuando el sonido sale del uso incorrecto; la vergüenza de imitar la posición de los órganos, enseñada por el maestro; ó la falta de docilidad para atender y cooperar á los esfuerzos de éste. Muchas veces esta clase de defectos

causa mayor dificultad cuando no se tiene toda la sagacidad que se necesita para corregirlos, empleando el cariño, la dulzura; ó rudeza y rigidez; acomodados á la índole buena ó mala de los niños.

195.—Por último, los defectos que se deben á la irregularidad y falta de método en una enseñanza anterior son aún más difíciles de desterrarlos. No hay cosa que se grave con toda firmeza en la edad infantil que las primeras lecciones que se reciben; y si en ellas se adquieren hábitos incorrectos ó viciosos, son tan tenaces más tarde que sólo la habilidad y constancia de un buen maestro puede corregirlos. Es más fácil enseñar bien á un niño que no haya recibido instrucción alguna, que á otro que ya tenga algunos conocimientos, si los maestros han carecido de aptitudes para impedir que los acoja viciosamente, ó no han tenido cuidado de evitarlo.

196.—Cuando los niños hayan ejercitado lo bastante en la pronunciación de voces aisladas, tanto de las monosílabas por asociación de ideas, como de las demás por sus sonidos fonéticos; deberá darse principio simultáneamente á los ejercicios ortográficos, para lo cual ha de emplearse un método contrario al de la pronunciación. En efecto, para pronunciar una voz, se combinan los sonidos articulados que la constituyen; y cada uno de éstos no es más que el conjunto de los elementales, que no pueden pronunciarse todos separadamente debido al carácter genuino de la lengua: este procedimiento es sintético. Para la ortografía, debe descomponerse analíticamente cada voz en sus caracteres elementales silábicos y literales (lo que cons-

tituye el deletreo), á fin de que el niño pueda distinguir fácilmente la letra escrita que representa cada uno de los elementos fónicos que forman los fonéticos de cada voz.

197.—Al ejercer la práctica de la enseñanza en la sección del estudio elemental de la lengua propia, no se crea que el orden de presentarse las tres ramas en que se considera dividido, *lectura, gramática y ortografía*, determinan al mismo tiempo la antelación de las primeras; pues, aunque la enseñanza de la gramática práctica debe subseguir necesariamente á la enseñanza de la lectura, no así la ortografía; porque ésta, asimilando sus elementos con los de la escritura, debe ser enseñada simultáneamente desde que se principian las nociones formales del lenguaje, hasta llegar á la perfección posible en cualquiera sección del curso entero de la lengua materna.

§ V.

Lectura.

198.—Cuando los niños se hallan aptos en la pronunciación de voces y frases escritas, con las nociones que hayan adquirido en la sección inferior elemental, deben dar principio á la lectura, que consiste en la reproducción mental ó expresión de los pensamientos escritos. Debe entonces tenerse presente que el que lee puede hacerlo para sí, aunque exprese lo leído; ó para los demás. En el primer caso, el hecho es simple, pues no hace más que acoger en la mente las ideas que representen los signos escritos, con la

misma solicitud que las escuchara expresadas por alguien; pero en el segundo, á este primer efecto, que se puede llamar receptivo, subsigue otro instantáneo, por el cual el lector, identificándose con el autor de lo escrito, reproduce verbal y expresivamente todas sus ideas y pensamientos, ofreciendo con variedades fonéticas la especificación precisa de las voces leídas. Esto es lo que realmente constituye la lectura.

199.—Para leer bien, es necesario educar la voz, no sólo para su distinción y claridad, sino también para determinar los diversos caracteres de su modulación, que se llaman intensidad, inflexión, movimiento y entonación.

200.—*Intensidad* es la fuerza de la expresión debida al impulso gradual con que los pulmones emiten la voz. La intensidad parte de un punto medio que fija la naturalidad de la voz individual hasta la mayor elevación, ó declinación posible; pero en cualquier estado se hace necesaria á veces una elevación especial llamada *énfasis* que sirve para reforzar alguna palabra, frase, ó cláusula, sobre todas las demás.

No ha de comprenderse como grado de intensidad modulante de la lectura esa levísima prolongación y fuerza mayor elementales de la pronunciación de cada voz, que se llama acento, cuya regularidad debe poseer el niño antes de dar principio á la lectura.

201. Todas las energías han menester ejercicios para su desarrollo. Así como la costumbre de hablar bajo debilita y enerva los órganos vocales hasta el extremo de oponer dificultades insuperables á los estímulos de la expresión, el esfuerzo exagerado y con-

tinuo los quebranta y desequilibra. Es indispensable el cuidado de los maestros para la prudencia de los ejercicios conducentes á entonar la organización pulmonar y robustecer la voz. El mejor sistema fuera de las prescripciones peculiares de la música vocal, es la elección de cláusulas de diferentes formas y estilos, cuya melodía, suavidad, naturalidad, viveza, ó energía, requieran y determinen los diversos grados que debe darse á la expresión. A la vez que este ejercicio sirve para cultivar la voz, enseñará los diversos casos y usos de la énfasis.

202.—Aparte de la intensidad ó fuerza con que se emite la voz, hay una variedad gradual de tonos que á manera de notas musicales hacen variar el sonido de las voces en una extensión de bajo á tiple, con lo cual se precisa la forma del pensamiento, ó de las ideas parciales que lo coordinan: estos diversos tonos se llaman *inflexiones*; y pueden reducirse á cinco, denominados de este modo: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto.

Fácil será á los maestros hacer que los niños los distingan claramente y los usen con propiedad en el curso de la lectura. Las siguientes voces en bastardilla prestan al oído distintamente los cinco grados referidos y denominados.

¡Con un tono muy bajo dijo *Tediot*;
En grado bajo solamente, *Agrado*;
El *Predio* que yo expreso es grado medio:
Si escuchas este *Tono*, es alto grado;
Y ¿no ves que es muy alto estotro *Predio*?

203.—A la mayor ó menor actividad de los órganos vocales, es decir, á la emisión rápida, lenta, ó entrecortada de los sonidos consecutivos de la voz en la lectura, se llama *movimiento*. La diversidad de cualidades, formas, figuras y demás modificaciones de los pensamientos exigen la variedad de movimientos oportunos y eficaces; pues tan extrañas serían la ligereza en una amonestación paternal, la lentitud en una relación viva y alegre; como las pausas entre una prescripción enérgica y terminante. Los ejercicios adecuados deben procurarse con la lectura de temas cortos y variados; y los defectos de velocidad ó calma que tengan algunos niños en una clase, con la lectura en coro de todos en general, guiada por el maestro.

204.—El sistema de hacer que los niños cuenten uno, dos, tres, cuatro, según los signos de puntuación para las pausas, no es del todo inútil, siquiera en las primeras lecciones, para que se acostumbren á fijarse en tales signos; pero fuera de esto, ninguna influencia tiene en la lectura, pues la duración de cada pausa sólo depende del sentido y no del signo que le señala. La mejor regla es el efecto de medir con el oído las pausas que haga el maestro en la lectura del tema escogido; y repetirlas consecutivamente, poniendo mayor atención si lo leído es verso.

205.—El uso de la voz *entonación* en vez de *tono*, con que generalmente se denomina la modulación especial que se da á la voz para reproducir fielmente los conceptos de lo escrito y el carácter variadísimo que en ellos se revela, no tiene más fin que distinguir-

la de los tonos que constituyen la inflexión, de los cuales no es más que una metáfora.

Sería imposible dar reglas para estas modulaciones, pues son tan numerosas como las emociones del ánimo; y aunque se ha tratado de generalizarlas reduciéndolas á determinadas variantes fonéticas con las denominaciones de *tono impetuoso, sonoro, puro, gutural, aspirado, trémulo*, etc., para nada se prestan tales clasificaciones arbitrarias en la aplicación didáctica. El buen uso de la entonación ofrece serias dificultades sólo á los maestros que han descuidado la lectura continua y variada con buenos modelos; pues, á los que sean capaces de emplearla bien, no les costará mucho transmitir á sus alumnos esa facultad.

206.—Nadie puede leer bien si no es capaz de comprender lo leído. Es, pues, grave falta en un maestro dar sus primeras lecciones de lectura en libros cuyo estilo no esté al alcance de los niños. Antes bien, aparte de que ha de escoger libros fáciles escritos sobre asuntos familiares, ó narraciones amenas y sencillas, no debe permitir que el alumno pase por alto sin comprender cualquiera palabra ó frase: todo debe ser explicado con claridad y precisión.

Tampoco debe escogerse, por triviales que sean, aquellos libros que no promueven la curiosidad y el agrado en el ánimo del niño, pues no hay cosa que se oponga con más fuerza á la inteligencia de lo leído, que un asunto desnudo de interés y de provecho.

207.—Cuando hay en el alumno suficiente facultad para leer corrientemente, es la época en que el maestro ha de poner todo empeño en que exprese lo leído

explicando el significado de las voces naturales ó figuradas, por más que algunos crean erróneamente que no es posible hacerlo sino en el curso superior de lectura, ó con principios de Retórica. Los trabajos de elocución, declamación y oratoria se inician con la lectura elemental; y se dilatan naturalmente con la superior, hasta hacerse habituales: fácil es entonces perfeccionarlos con las reglas y principios científicos que les corresponde.

208.—No basta comprender lo que se lee; es preciso sentirlo; y no le será difícil al maestro despertar y desarrollar en el corazón de los niños las emociones que ocasiona la lectura, si tienen cuidado de escoger trozos variados y patéticos de amor filial, de generosidad y de otras virtudes que lo conmuevan; sin evitar, para la buena lectura, la impresión que causen los de vicios y maldades, que no tendrán influencia alguna si la prudencia magistral sabe evitarla.

§ VI.

Ejercicios de Composición.

209.—Esta enseñanza cuyo valor es inmenso desde que es el medio indispensable para constituir la regularidad de la lengua patria, es por desgracia, una de las labores que más se descuidan en las escuelas, fuera de los elementos contrarios que opone, como ya se ha dicho (161) la costumbre irregular y viciosa que tienen las familias al transmitir á los niños la primera expresión de su lenguaje. Apenas se ha iniciado al alum-

no en la lectura, apenas puede expresar un número de palabras incorrectamente, se le pone al estudio de la gramática; absurda pretensión, como la de quien quisiera fabricar un edificio careciendo de materiales.

210.—La misión del maestro en este caso es hacer que los niños acopien en su mente el mayor número de ideas y que las expresen con propiedad, trabajo poco difícil, aunque laborioso, cuyos benéficos resultados solamente se consiguen por medio del ejercicio metódico de locuciones fáciles y la práctica correctiva de su escritura. Dará principio á sus lecciones de composición haciendo que un niño diga una palabra que exprese un objeto cualquiera para que los demás digan en lo posible las diversas voces con que puede nombrarse el mismo objeto; luego todas las cualidades que puede tener. Como en estas lecciones debe prepararse hasta donde se pueda los elementos para el estudio posterior de la gramática, conviene á la vez que vayan conociendo el orden á que cada palabra pertenece según sea sustantivo, adjetivo, etc. Es asimismo necesario hacer que distingan los elementos ortológicos y ortográficos de las voces que expresen, haciendo un análisis prolijo de todos ellos para distinguir los sonidos fonéticos que constituyen las sílabas, los fónicos de que éstas constan, los caracteres que los representan, al mismo tiempo que las distintas clases á que pertenecen. Después les hará conocer, combinando distintos nombres con sus cualidades, las relaciones que haya entre ellos de género y número, sin conformarse con un número limitado de ejemplos, pues de su mayor ejercicio depende el mejor éxito: no im-

porta si pudiera agotarse la materia en la que debe entrar también el buen uso de los artículos y el conocimiento práctico de las palabras que no los llevan.

211.—Ya que los alumnos por repetidas conversaciones que el maestro ha de entablar incesantemente, demuestren que han adquirido considerable aumento de voces á su vocabulario; y que están prácticos en las distinciones y relaciones por los anteriores ejercicios; ha de continuar con la formación de frases con tales elementos haciendo que las escriban, las corrijan, las alteren, cambien el orden y varíen su forma; todo lo que debe tener por fin directo el desarrollo expresivo de los niños y la más exacta asociación de las ideas á las voces, y de éstas á las primeras.

212.—El medio más seguro de promover el desarrollo del pensamiento infantil es el empleo de proposiciones cortas principiando por el simple enlace de sujeto y verbo cuyas relaciones se ha de hacer que conozcan, cambiando repetidamente las formas de número y persona del sujeto, así como las de modo y tiempo del verbo.

Después que el maestro haga por sí mismo estos ejercicios, ha de obligar á los alumnos á que construyan del mismo modo proposiciones propias y variadas por la forma, por el asunto y por los accidentes de sus elementos, á los cuales ha de ir agregando poco á poco nuevos enlaces y modificaciones hasta llegar á que los niños produzcan pensamientos completos con la mejor corrección. Todo esto debe escribirse indispensablemente, sin que estén de más algunas nociones rudimentarias de los primeros signos de puntuación;

pero lo que no debe descuidarse es la ortografía, sirviendo de mucho para ella el ejemplo de palabras y frases incorrectas cuyas faltas deben los alumnos buscarlas y enmendarlas.

213.—Fuera de estas indicaciones conviene conocer que la lectura por el maestro á los alumnos, de máximas sencillas, de versos sueltos y apropiados, de fábulas cortas y de diálogos familiares, explicada detenidamente, es otro medio de conseguir para los niños el progreso del lenguaje, y la práctica de todos los ejercicios arriba mencionados.

214.—No está de más y por el contrario ofrece gran ventaja la conjugación de verbos; pero no como una monótona enunciación de sus formas, sino como medio eficaz de aplicarlas debidamente. Todas esas lecciones de rutina que se dan á la memoria de los niños de corta edad para la aplicación de reglas referentes á su lenguaje, lejos de producir benéfico resultado, no hacen más que ofuscar su imaginación, perturbar sus ideas y hacer que pierdan el mejor tiempo de acrecentar el caudal de sus voces, de conocer sus diversos significados, y de saber el uso á que deben dedicarlos, para la facilidad de sus composiciones.

CAPITULO IV.

LECTURA METÓDICA.

215.—Puede suceder que aun estando el alumno apto para la lectura con todos los elementos que se

vienen expresando, no sea capaz todavía de transmitir á los oyentes en su verdadera forma y expresión los pensamientos que contiene lo escrito, de guardar la actitud debida, ni menos ejecutar acertadamente los ademanes que han de dar toda la energía necesaria á los sentimientos que deban manifestarse: la preparación para estos requisitos de la buena lectura pertenece ya al estudio superior del lenguaje y se adquiere con los ejercicios de elocución que consisten:

1º En hacer que la voz recorra armoniosamente toda la escala de modificaciones cuyo conjunto expresivo llegue á dar por resultado la fiel comunicación del pensamiento: para lo cual todas las reglas que se han dado, incapaces de transmitir la verdadera idea de las prescripciones que se pretende formular, son insuficientes sin que la viva voz del maestro, que esté á su alcance, le sirva de modelo.

2º En ofrecer al auditorio, por las vivas alteraciones del semblante y por la naturalidad apropiada de su actitud corpórea, un nuevo medio de penetrar en la verdad, claridad y profundidad de los pensamientos leídos; evitando toda afectación que contraste con la seriedad del contexto; ó toda violencia fisiológica contraria á una lectura amena.

3º En acordar metódicamente los gestos y ademanes que se efectúan necesariamente en la lectura, á las diversas transiciones del ánimo que ocasionan la variada impresión que se recibe al leer.

216. Resumiendo estas ligeras indicaciones, resulta que no habrá buena lectura sin los requisitos siguientes:

1º Pronunciación correcta de voces.
2º Conocimiento del significado de cada voz, ó de los varios que tenga.

3º Conocimiento de la acepción que deba tomarse.
4º Aplicación adecuada de la entonación, énfasis, acento, inflexión, velocidad, pausa y tono.

5º Conocimiento de la forma de la escritura.
6º Conocimiento de la modulación aplicable á la prosa, ó al verso.

7º Elocución adecuada en la lectura de ambas formas de lenguaje.

8º Conocimiento de las pausas indicadas por los signos ortográficos, cuando éstos no se emplean solamente para la claridad constructiva de las cláusulas; ó cuando no hay desacuerdo en la duración que exige el sentido.

9º Fiel interpretación de los pensamientos.
10º Distinción de la verdad, de la bondad y de la belleza que contenga lo leído.
11º Además, la lectura debe tener las siguientes cualidades.

- (a) Debe ser atenta, pausada y reflexiva.
- (b) Debe ser interrumpida para ser meditada.
- (c) Debe repetirse continuada para coordinar los pensamientos.

217.—Para contribuir al fin educativo, además de leer bien, debe tenerse presente y aplicarse las siguientes prescripciones extractadas de Balmes.

1ª Se debe escoger buenos libros y leerlos con atención.

2ª Debe evitarse los libros que extravíen el entendimiento ó vicien los sentimientos del alma.

3ª Deben escogerse los libros de autores conocidos por las razones siguientes:

(a) Por ganar el tiempo que se pasaría en escoger libros buenos.

(b) Por temor de equivocarse leyendo algunos que tienen buena apariencia siendo en el fondo nocivos.

(c) Porque los escritores eminentes hacen desarrollar fácilmente las facultades reflexivas.

(ch) Y en fin, porque nutren y despiertan el espíritu con buenas doctrinas.

4ª No deben leerse obras magistrales sin tener conocimiento elemental de la materia que contienen.

5ª Los diccionarios y las enciclopedias sólo deben servir para consulta ó recordación, porque inclinan á la pedantería y al deseo de saber de todo un poco, sin aprender nada de fundamento.

6ª Se debe leer mucho; pero no muchos libros.

CAPITULO V.

ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA APLICADA ESPECIALMENTE AL TEXTO QUE SOBRE ESTA MATERIA ESCRIBIÓ EL MISMO AUTOR PARA LAS ESCUELAS ELEMENTALES Y SUPERIORES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA. *

§ I.

Nociones Lexicográficas.

218.—Como para la enseñanza de la Gramática es necesario dar antes á conocer las voces que constituyen la lengua, se hace indispensable principiar por su estructura material, esto es, por los sonidos, los signos que los representan, sus combinaciones y demás particularidades en la expresión de los vocablos.

219.—Para esto, todos los alumnos han de abrir el libro de texto en su parte inicial; y cada uno ha de leer ordenadamente un párrafo respectivo explicando su contenido él mismo, si le fuere posible, ú otro de entre los que manifestaren por señas disciplinarias haberlo comprendido, hasta que la explicación se haga clara y expansiva; siendo preciso que el maestro los ayude en puntos de alguna dificultad; ó para suministrarles las voces adecuadas y la forma natural de cada explicación. Lo que de este trabajo se hubiere avanzado en el tiempo de clase, quedará por lección

* Las citas de números, ó letras, corresponden al texto de Gramática.

para la próxima, advirtiendo ó señalando los números que han de ser aprendidos literalmente, y los que sólo deben ser comprendidos y explicados.

220.—En la clase siguiente nadie abrirá el texto, pues maestro y alumnos deben llevar preparada la lección correspondiente. Entonces aquel, prefiriendo á los más negligentes ó menos capaces, los hará salir sucesivamente al pizarrón para que escriban todos los ejercicios que se han de efectuar, desde los signos solos y combinados del núm. 4-*a*, cuyos sonidos deben enunciarse expresando su naturaleza, determinando los semejantes y denotando el orden de su combinación; hasta que las dos terceras partes de los alumnos, por lo menos, se hallen expeditos en distinguir las letras orales y escritas, las sílabas, los diptongos y triptongos, y todas las nociones lexicográficas, inclusive el acento ó sea la distinción de las voces agudas, graves y esdrújulas.

§ II.

Principios gramaticales en general.

221.—Una vez por todas se debe advertir que no se ha de señalar lección alguna sin que antes haya sido leída, explicada y comprendida satisfactoriamente.

222.—Los temas que comprende esta lección del 15 al 20 necesitan, de la viva voz del maestro, mayor extensión, claridad y precisión, á fin de que los alumnos se penetren en el objeto de la Gramática y su naturaleza de arte ó ciencia; distingan con exactitud la

persona y la cosa gramaticales de la persona y la cosa naturales; acojan espontáneamente la forma lógica del pensamiento, para que puedan distinguir con la precisión de que sean capaces los miembros constituyentes de la proposición; y alcanzar, si fuere posible, los elementos oracionales que sirven de base á la enseñanza del lenguaje.

223.—Han de agregarse á estas explicaciones las que el maestro juzgare oportunas para que los niños abarquen en suma la materia correspondiente á cada una de las partes en que se considera dividida la Gramática.

§ III.

Partes de la Oración.

224.—Preparada la enseñanza de las palabras con las lecciones precedentes, se ha de dar á los niños el conocimiento de ellas fundándose en las reglas teóricas que deben leer y aprender, ó comprender, en su texto; y valiéndose de ejemplos en que se presente con claridad, precisión y propiedad el oficio de cada palabra en el concepto de parte de la oración: de tal manera que, aunque una voz se distinga en lo general como perteneciente á un grupo determinado, se haga abstracción de su naturaleza común para conocer, por el oficio que actualmente desempeñe, la verdadera clase á que pertenece. En esta frase «el once se escribe con dos unos» debe saberse que *once* no es adjetivo numeral cardinal, como en su uso común, sino adjetivo sustantivado en el caso primero del n° 76

envolviendo al sustantivo *número*, que se halla en la actualidad sirviendo de sujeto de la proposición cuyo atributo, presidido por el verbo *escribe*, ha tomado la forma pasiva por medio de la voz *se*, que deja de ser pronombre para convertirse en mera partícula compositiva de la inflexión verbal; y asimismo, que la palabra *unos* está tomada como simple sustantivo plural de uno (cifra).

225.—De esta manera el niño no aprende una lista de voces como pertenecientes á una clase especial, sino la naturaleza misma de cada una en el oficio que se halla desempeñando. Asimismo la definición, que debe tener en la memoria, no ha de corresponder á las palabras por la forma que tienen, sino por el uso que de ellas se hace. Y por fin, con el ejercicio práctico de investigar el oficio gramatical de las palabras se alcanza insensiblemente el conocimiento de su carácter en la forma del pensamiento, poderoso auxilio para la pronta y positiva adquisición del idioma.

226.—Cuando los alumnos puedan explicar lo contenido en el texto, del 20 al 25; y saber con precisión á todo lo que es aplicable la definición 26, hará el maestro que se escriba en el pizarrón una continuidad de frases dictadas sucesivamente por ellos, en las cuales se encuentren todas las *cosas* gramaticales en distintas situaciones y variadas formas. Cada uno irá diciendo las palabras que sean sustantivos, ó las frases equivalentes; agregando á estos ejercicios la repetición de las lecciones anteriores, á fin de que no las olviden; y por el contrario, se ratifiquen en ellas. Debe, á la vez, hacer que se determine la persona gramati-

cal de cada cosa que se distinga; y aunque se prescindiera de sus propiedades y accidentes, hasta conocerlos, hacer que se determine el rol que cada uno de los sustantivos escritos, ó expresiones sustantivas, tienen en la oración. Por este medio la forma del pensamiento se adquiere paulatinamente.

227.—En seguida explicarán los alumnos las letras *a, b, c*, del núm. 26: primero, con los ejemplos del texto; y después, con otros muchos sencillos y variados que darán los niños, y en su defecto, el maestro. Harán con el *adjetivo* los mismos ejercicios en el pizarrón; y además comenzará el maestro á enseñar las relaciones en que se hallan el adjetivo con el sustantivo; su semejanza de carácter, en especiales circunstancias; su mutuo cambio de oficios; y hasta su correspondencia de sexo y de unidad: todo de una manera elemental y práctica.

228.—En la misma forma de ejercicios prácticos orales y escritos, después de que los alumnos aprendan ó comprendan las definiciones y explicaciones del texto hasta el núm. 36, debe enseñárseles á distinguir las demás partes de la oración.

229.—Es impertinente el proceder de los maestros que pretenden enseñar el conocimiento de las voces con lo que llaman análisis, que consiste en que cada niño diga sucesivamente la naturaleza de las palabras de un trozo cuyas frases no ha leído, ni comprendido; y sin más fundamento que la forma con que se presentan. Por ejemplo, en esta locución—«Pensar que no hay más para la felicidad de un hombre que ser honrado y laborioso es el mayor estímulo que pue-

de haber; mas todo tiene su pero; y hay pocos que lo aprovechan—el alumno se expresa en los términos siguientes: *pensar*, verbo; *que*, pronombre relativo; *no*, adverbio de negación; *hay*, verbo; *más*, adverbio de cantidad; *para*, preposición; *la*, artículo; *felicidad*, nombre; *de*, preposición; *un*, artículo; *hombre*, nombre; *que*, pronombre relativo; *ser*, verbo; *honrado*, adjetivo; *y*, conjunción copulativa; *laborioso*, adjetivo; *es*, verbo; *el*, artículo; *mayor*, adjetivo; *estímulo*, nombre; *que*, pronombre relativo; *puede*, verbo; *haber*, verbo; *más*, adverbio de cantidad; *todo*, adjetivo; *tiene*, verbo; *su*, pronombre; *pero*, preposición; *y*, conjunción copulativa; *hay*, verbo; *pocos*, adjetivo; *que*, pronombre relativo; *lo*, artículo; *aprovechan*, verbo.

230.—Por esta repetición maquinal, fuera de que no siempre es correcta, se hace difícil á la vez que inconsistente el conocimiento de las palabras; que se apoya solamente en la memoria; y además, ninguna ventaja ofrece para que el alumno pueda acoger al mismo tiempo la forma del pensamiento. En el ejemplo anterior, cuyo análisis se ha hecho como es costumbre en muchas escuelas, *pensar* aparece como verbo, siendo mero sustantivo; *que*, como pronombre, sin ser más que un conjuntivo; *más*, como adverbio, en vez de adjetivo sustantivado en un caso, y conjunción en otro; y *todo*, como adjetivo, en lugar de nombre: á *pero* se le juzga preposición, y no sustantivo; á *y* se le hace siempre conjunción copulativa, aunque no lo sea, como aquí, que es ilativa; *poco* es adjetivo por su forma común, cuando en este caso está sustantivado; y con respecto á *lo*, como sólo se atiende á la forma sin

comprender su idea y por ella su oficio, se hace difícil distinguir el artículo del pronombre: esto mismo sucede con el gran número de palabras que sin cambiar de forma ofrecen variedad de ideas y desempeñan distintos oficios por los cuales se presentan de distinta naturaleza. Niños hay que recitan en análisis la naturaleza, especie, propiedades y accidentes de las palabras, con toda la velocidad de que la lengua es capaz, y que no podrían decir con fijeza y rectitud el oficio de ninguna.

231.—Es, pues, indispensable por este motivo que los maestros procuren enseñar el conocimiento de las palabras ejercitando las ideas y el pensamiento; y acogiendo las formas sólo en lo general; á fin de que los alumnos puedan distinguir sin error el carácter, pertenencia y las demás particularidades de las voces; y no sean simples recitadores de lecciones aprendidas en ejercicios automáticos, que ningún provecho real les ocasionan. Sobre todo, lo que más debe cuidar el maestro, cuando el alumno esté práctico en distinguir las voces, es su división y clasificación, que tan incorrecta se halla en la mayor parte de las gramáticas, sin exceptuar en el todo la de la Academia.

§ IV.

Accidentes Gramaticales.

232.—Hágase distinguir con precisión las dos clases del núm. 39 antes de tratar de la variación de las palabras. El primer accidente relativo á la unidad y pluralidad de las voces en general no ofrece difícil

tad; pero, al tratarse de las letras correspondientes al núm. 41, deben los maestros poner la mayor atención posible para dar á sus alumnos la verdadera idea del género gramatical, sobre todo, en las palabras que no lo tienen con relación al sexo; pues se hace difícil á los niños acoger tal concepto cuando hay que poner en relación la idea del sexo natural, ó adoptivo, de los seres, con la afinidad de formas adjetivas que hacen distinguir el género de los sustantivos que no tienen sexo.

233.—Cuando se hayan comprendido bien estas particularidades genéricas que tan mal traídas se hallan por la mayor parte de los autores, podrá el niño confiar á la memoria, las definiciones 42, 43, 44 y 45; y comprender distintamente el uso de la forma *lo*.

234.—La idea del grado se ofrece con facilidad; y sólo queda al maestro el cuidado de los ejercicios prácticos que hagan distinguirlo por el momento en variedad de formas.

235.—Para transmitir el conocimiento de caso accidental y gramatical, así como el de modo, tiempo y persona, es indispensable que el maestro anticipe algunas ideas avanzadas sin las cuales se hace difícil toda explicación. Para lo primero, debe distinguir el alumno la naturaleza transitiva de los verbos y ciertas particularidades del uso pronominal y prepositivo; y para lo segundo, varias ideas relativas á la estructura proposicional. Con esta base, el maestro ha de ejercitar á los niños con una diversidad de ejemplos relativos á estos accidentes; y después ha de hacer que los alumnos manifiesten su comprensión ó compe-

tencia por otros que ellos mismos suministren. En todo caso, el alumno debe hacer absoluta distinción entre el caso accidental, peculiar de ciertas voces; y el caso gramatical, común á todos los sustantivos y, por afinidad, á otras palabras.

§ V.

Figuras de Dicción.

236.—Basta para la enseñanza de este accidente el ejercicio práctico de todas las formas relativas á las diversas clases cuyas denominaciones y definiciones deben guardarse en la memoria. Sin embargo, no deben los maestros perder ocasión, en todo el curso de la enseñanza gramatical, de manifestar á los niños con frases textuales clásicas las diversas formas en el uso antiguo y moderno de la expresión: esto sólo en aquello que el uso hace todavía sobrevivir, sin entrar en los dominios de la Filología.

§ VI.

División y Subdivisión de todas las voces.

237.—Penetrado el maestro y, por él, los alumnos de lo contenido en la letra *a* del núm. 53, ha de hacer que se escriba en el pizarrón el mayor acopio de palabras compuestas intercalando, entre las que deben reputarse como tales conforme á los números 55 y 57, las que sólo lo son en la forma, ó que han perdido en absoluto la forma de compuestos, según los números 56 y 58. Entonces cada alumno irá tachando las unas

ó las otras hasta poderlas distinguir sin el auxilio del maestro, indispensable hasta la plena posesión de este conocimiento. Se han de escribir en seguida los componentes de cada palabra para conocer la naturaleza de cada uno; y notar las alteraciones que haya sufrido alguno de ellos, ó todos, al entrar en composición.

238.—Un ejercicio igual, aunque más complejo, requiere la distinción de las voces primitivas y derivadas. Una vez que el maestro haya hecho escribir en el pizarrón gran número de voces entre primitivas y derivadas y que los alumnos las sepan distinguir, procederá el primero á manifestar las raíces que cada una de las derivadas debe tener, así como la variedad de formas aplicables á cada raíz: todo conforme al núm. 60 y letras subsiguientes.

239.—Separados los elementos de las voces compuestas y derivadas se ha de llamar la atención de los alumnos al oficio gramatical que desempeñan aisladamente conforme al núm. 61; haciendo, por fin, más extenso y expresivo, con variedad de ejemplos, lo dicho en el núm. 61 y su letra respectiva.

§ VII.

Sustantivo.

240.—Ya se ha dicho que el maestro ha de poner el mayor esmero en la división y clasificación de las voces; pues, mientras el alumno no vea sino un caos indefinible en las diversas especies de cada una, le será imposible acoger el carácter genuino de la lengua.

Da pena recorrer las diversas clasificaciones insen-

satas que se hacen de las palabras en la multitud de libros que vagan con el nombre de textos de Gramática. Al sustantivo, fuera de la insistencia con que se le hace parte del *nombre*, en el cual se confunde su naturaleza con la del adjetivo, se le divide, ya en absoluto y relativo; ya en aumentativo, diminutivo y colectivo; ya en primitivo y derivado, simple y compuesto, aumentativo y diminutivo; ya en colectivo, partitivo, proporcional y verbal; ya, en fin, en primitivo, derivado, nominal, verbal, nacional, patronímico, aumentativo, diminutivo, numeral y partitivo. Esta divergente confusión de clases, este desacierto en la distinción de especies, ofusca la imaginación de los niños y es el mayor tropiezo que tiene el maestro para su enseñanza.

241.—Debe, pues, ponerse toda la atención posible á la parte textual contenida entre los núms. 63 y 70, que trata sobre este punto; y transmitírsela á los alumnos con explicaciones claras y demostraciones gráficas que formen un cuadro sinóptico del sustantivo, su división y subdivisión; al que ha de agregarse las clases especiales que, sin hacer división general ni particular, se forman aisladamente de los sustantivos que tienen en común una significación anormal; pero en ningún caso se han de incluir en este cuadro las clases á que se refiere la letra *a* del núm. 69.

242.—Cuando ya los niños sepan distinguir, por medio de tal cuadro, las diversas especies de sustantivos, sin confundirlas con las que corresponden á todas las voces, como la especie de derivados; ó á un accidente de varias, como la de aumentativos; debe hacerse que

conozcan los diferentes cambios ó conversiones por los cuales un sustantivo de una clase ó especie se presenta ó aparece como de otra, según la acepción que se dé á su significado: todo con atención á los párrafos 63-c, 65, 69 y 69-c.

§ VIII.

Género de los Sustantivos.

243.—Uno de los puntos menos firmes en la enseñanza de la Gramática es el del género de los sustantivos, ó lo que se llama general é incorrectamente género de los nombres; atribuyendo *género*, que envuelve la idea de sexo, á las cualidades que expresan los adjetivos. Si éstos no tuvieran más que una terminación, en nada influiría para la corrección del lenguaje el saber que toro es del sexo ó del género masculino y que vaca es del sexo ó del género femenino. Pero, como gran parte de los adjetivos tienen dos terminaciones distintas para acomodarse á los dos sexos naturales de los seres vivientes y, por ellos, á los dos géneros gramaticales que corresponden á las demás cosas no vivientes, se hace necesario distinguir con claridad la terminación correspondiente á los machos ó masculinos y la que corresponde á los hembras ó femeninos.

244.—Penetrados los alumnos en esta diferencia del sexo natural y el adoptivo de las palabras, así como de la terminación del adjetivo que les conviene cuando éste tiene dos; y convencidos también de que la afinidad de los sustantivos con estas terminaciones es

lo único que constituye el género gramatical, comprenderán con facilidad la variedad de géneros que se deducen de los radicales masculino y femenino; y que están comprendidos en las letras *b, c, ch, d y e* del núm. 71.

245.—He aquí uno de los ejercicios gramaticales á que se presta con éxito el análisis usado generalmente en las escuelas (229). Con la repetición continua del género que corresponde á los diversos sustantivos se adquiere el conocimiento fijo de todos los que, sin regla segura para distinguirlos, dependen solamente de las listas gramaticales ó de la designación que se hace de ellos en el diccionario de la lengua.

§ IX.

Adjetivo.

246.—Después que el maestro con explicaciones expresivas, con ejemplos adecuados y con ejercicios continuos haya hecho comprender á los niños lo que son las cualidades aplicadas á las cosas y en lo que se diferencian de las cualidades tomadas como cosas, les hará distinguir fácilmente las voces que son adjetivos calificativos y las que son sustantivos abstractos de cualidad: hecho lo cual pasará á explicarles la determinación de los objetos expresando las voces que la efectúan. Con este procedimiento, los niños no adquieren una idea vaga del adjetivo, sino un concepto claro, decisivo y terminante de la calificación y determinación de las cosas, así como el conocimiento absoluto de las palabras que para ello se emplean, á las

cuales se distingue como verdaderos adjetivos en su totalidad, aunque más tarde haya de separarse en clases particulares los que toman las denominaciones especiales de *artículos y pronombres*. Es indispensable una delicada atención, no sólo de los alumnos, sino aún de algunos maestros, para no confundir el adjetivo que modifica al sustantivo calificándolo, ó determinándolo, del adjetivo que modifica al verbo con referencia á un sustantivo muchas veces lejano al cual ni califica, ni determina; y que toma el nombre de predicado, como se ha de ver en las letras que corresponden al núm. 72.

247.—Con arreglo al texto, debe desarraigarse la viciada costumbre de dividir al adjetivo en *positivo, comparativo y superlativo*, lo mismo que las subdivisiones erróneas subsiguientes que se hallan determinadas en los números 73, 74 y sus letras respectivas; pero sí debe consignarse á la memoria de los niños las formas comparativas y superlativas de los números 74 y 75; no como clases ó partes especiales del adjetivo, sino como adjetivos de significación especial, que no están comprendidos ni en los elementos que constituyen los grados de comparación del núm. 241, ni en las formas accidentales del grado del núm. 94: son, como se expresa en su lugar, verdaderos comparativos y superlativos; es decir, que denotan por su propia naturaleza los grados de comparación, ó el sumo grado de la cualidad.

248.—Póngase esmerado afán en que el alumno comprenda cuándo el adjetivo califica especificando y cuándo sin especificar; de lo que se trata en las letras

c, ch y e del núm 72. Ello influirá sobremanera para que pueda acostumbrarse á emplear correctamente los calificativos correspondientes y á dar desde muy temprano la verdadera forma á las modificaciones y especificaciones que han de ser en otro tiempo el más firme apoyo de la belleza oratoria.

249.—Por fin, no ha de escasearse los ejercicios repetidos de análisis analógico sobre adjetivos sustantivados; buscando, ó formando para ello, trozos especiales en que se hallen con profusión unidos á otros no sustantivados, que sirvan para estimular la distinción. Sobre todo, debe procurarse que penetren bien la significación de la djetivo en su sentido neutro, sin detenerse en la discutida cuestión de si *lo* es artículo, ó sustantivo neutro; bastando que el niño sepa que *lo cierto, lo nuevo* ú otra frase análoga son expresiones sustantivas de género neutro, cualesquiera que sean, de sus elementos, los sustantivos, ó los adjetivos.

250.—En cuanto al apócope de los adjetivos que contiene la letra *b* del núm. 76, bastará con que los niños se acojan al texto sin perjuicio de que el maestro les manifieste, sin perder ocasión, los casos en que un adjetivo que puede apocoparse no lo hace por alguna circunstancia.

§ X.

De los Nombres.

251.—Ningún buen maestro debe hacer que sus discípulos acojan con la denominación común de *nombres* á todos los sustantivos y adjetivos en general;

pues cada uno tiene su naturaleza propia y distinta que, como ya se ha dicho, debe ser bien explicada para ser bien comprendida. Según el núm. 77, el *nombre* es un título común que adoptan unos y otros en circunstancias análogas de oficios gramaticales, ó de algunos accidentes que le son comunes; y bajo este concepto se dice en el núm. 78 que los nombres se dividen en nacionales, numerales y verbales, porque muchos sustantivos y muchos adjetivos, traen su significado de nación, número, ó verbo. En este caso, todo cuanto se diga de los unos debe naturalmente corresponder á los otros.

252.—En cuanto á la determinación especial de cada una de estas clases de nombres que se ostenta con claridad en los números 79 y siguientes hasta el 89, á pesar del laconismo escolar, deben los maestros preparar sus explicaciones con la lectura de textos acreditados para enseñanza superior, á fin de que, convencidos de la verdad, propiedad y regularidad de lo contenido en los mencionados números, puedan con rectitud de conciencia hacer que lo acojan inclinándose á lo literal de su contexto; pero con las repeticiones explicativas necesarias al poco raciocinio de los alumnos, sin temor de que en ningún caso han de estar en demasía.

§ XI.

Formas del Nombre con relación al género.

253.—Aprendidos literalmente por los alumnos los números 90, y 91 y sus letras, todo el trabajo del maes-

tro se ha de reducir á ejercicios prácticos escritos en el pizarrón; en los cuales se ha de efectuar la variación de formas que toman por el accidente de género los nombres que significan ó se refieren á seres vivientes, separando sus raíces y apegando sus terminaciones, conforme al texto.

§ XII.

Número de los Nombres.

254.—Como hay tanta divergencia tanto en las reglas de los diversos textos, como en el uso de buenos escritores, sobre la formación del plural de los nombres; y más aún sobre los que carecen de plural; ó no deben, por determinadas circunstancias, usarse en ese número; se ha procurado que lo contenido desde el núm. 91 hasta el 94 esté hasta lo posible conforme á las prescripciones de la Academia, como que ella debe ser el mejor juez dirimente para encontradas opiniones; sin perjuicio de algunas indicaciones extrañas, pero absolutamente necesarias en fuerza de los principios lógicos y filosóficos, que en ningún caso se pueden desapreciar. Sólo en esta parte se podría autorizar á los maestros para hacer variaciones de las reglas textuales, siempre que creyeran que la autoridad de los escritores nacionales ó del uso local pudiera descollar sobre la de las Eminencias españolas creadoras y conservadoras de la lengua castellana.

§ XIII.

Grado de los Nombres.

255.—Comunmente los textos de gramática dividen los nombres en aumentativos y diminutivos, como si unos tuvieran la facultad de aumentar su significación; y otros, la de disminuirla. Es notable que autores eximios no hayan puesto su atención en que el hecho de cambiar la forma de un nombre para denotar aumento ó disminución de significado es mero accidente, si no común á todos ellos, á lo menos á su mayor parte. De la misma manera y por el mismo accidente, el adjetivo cambia de terminación para denotar el mayor grado de cualidad aplicada al objeto, haciéndose un verdadero aumentativo, aunque especialmente tome el nombre de *superlativo absoluto*. Bajo estas consideraciones sin réplica, los maestros deben enseñar la manera de dar formas aumentativas ó diminutivas á las palabras que el texto determina ó señala como susceptibles de tal accidente, del mismo modo que ya les habrá enseñado á dar formas de género y número gramaticales; y lo mismo que les enseñará después á dar al verbo sus formas del modo, tiempo y persona.

256.—Este trabajo es puramente mecánico; pues, ya que los alumnos hayan aprendido los números 95, 96, 97, sus letras respectivas y en especial los tres números de la letra *b*, los maestros se contraerán únicamente á la construcción práctica de tales formas en el pizarrón, haciendo que separen debidamente las

raíces de cada voz y agreguen las terminaciones correspondientes con sujeción á las reglas textuales, que están formadas de acuerdo con las disposiciones académicas y en armonía con los principios filológicos más aceptados.

§ XIV.

Declinación del Nombre.

257.—La costumbre inverterada de acomodar los accidentes y relaciones de las palabras castellanas á las formas, orden y enlace de las voces latinas, ha hecho que hasta ahora subsista en las escuelas como accidentes de los nombres, los casos de la declinación preposicional, que, bajo ningún aspecto puede corresponder, en la forma que se enseña, á las reglas etimológicas; ni mucho menos se pueden incluir de una manera general en las formas accidentales. El caso, como accidente, no es materia de que debe tratarse en este párrafo: sólo debe contraerse la enseñanza á los casos gramaticales, para lo que es preciso anticipar, como ya se ha dicho (235), el conocimiento de la estructura material de la proposición y sus principales elementos. Sin estas nociones y sin aprovechar toda ocasión en que el niño pueda distinguir el oficio gramatical de un nombre, no será posible obtener éxito alguno en las lecciones de este punto. Nada consiguen los maestros que hasta el día pierden el precioso tiempo de su labor en hacer que los niños repitan maquinalmente «nominativo, el libro; genitivo, del li-

bro; y así hasta el hablativo *en, con, por, sin, sobre*, etc. el libro:» triste rutina que es tiempo ya de desterrarla.

§ XV.

Del Artículo.

258.—Muy difícil será para el maestro transmitir á los alumnos el verdadero significado del artículo, cuando á profundos gramáticos no se hace fácil concebirlo. Sin ocuparse, pues, de pormenores, que deben dejar á los profesores de enseñanza secundaria, todo su conato debe contraerse al uso práctico; y á indicar á los alumnos, hasta lo posible, las voces que deben, ó no, según los casos en que se encuentren, llevar artículo.

La escritura continua en el pizarrón, de trozos compuestos metódicamente por el maestro, y el ejercicio distintivo de su empleo con atención á los accidentes de género y número, debe ser por ahora lo único á que se extienda el trabajo de los alumnos.

§ XVI.

Del Pronombre.

259.—La enseñanza de los pronombres requiere un método especial para que los niños se formen verdadera idea de esta parte de la oración formada con sustantivos y adjetivos de significación especial. Regularmente los maestros se contraen á hacer que guarden en su memoria la variedad de formas que corresponden á cada una de sus clases: trabajo improducti-

vo y efímero, cuando estas formas, sin pasar de la memoria, no se ofrecen á la inteligencia de los alumnos en el desempeño de su oficio gramatical, tan variado, y que tanta influencia ejerce en el buen uso de la lengua.

260.—Antes de dar á conocer la diversidad de formas pronominales, es indispensable enseñar á los niños los diversos oficios gramaticales que los pronombres son capaces de desempeñar; y como en cada uno de estos oficios tienen distintas formas con relación á los accidentes que los afectan, es preciso que los alumnos, no sólo guarden en la memoria literalmente y sin aplicación la totalidad de dichas formas; sino, más aún, que distingan intelectualmente la que deba acomodarse á cualquiera de los casos en que se puedan encontrar. He aquí la forma.

261.—El maestro dirá, por ejemplo: «El pronombre personal puede ser de primera, segunda ó tercera persona gramatical; y en cada uno de estos caracteres, puede ser sujeto, término; ó simplemente, tener forma complementaria, que envuelve la preposición y el término de un complemento. Si es de primera persona en oficio de sujeto, tiene cuatro formas: *yo, nosotros, nosotras, nos*; en oficio de término, sólo tiene la forma *mi* para el singular, pues en el plural sirven como terminales las mismas formas nominativas; y como complementario, las formas *me* y *nos*. Si es de segunda persona en nominativo, tiene cuatro: *tú, vosotros, vosotras, vos*; como término, *tí*; y como complementario, *te* y *os*. Si es de tercera tiene, como sujeto, las formas *él, ella, ellos, ellas*; como término, *si*;

y como complementario, las formas *le, la, le, les, las, los y se*.

262.—De esta manera, y explicando en cada forma el accidente que corresponda, conseguirá que los niños conciban á punto fijo, no sólo el pronombre á que pertenece una forma; sino los diversos cambios de que es susceptible por sus accidentes, reflexividad y otras circunstancias; y asimismo, comprenderá con fundamento la declinación accidental.

263.—Repitiendo los mismos ejercicios con los demás pronombres; demostrándoles con claridad y en repetidos ejemplos los casos en que son sustantivos, ó adjetivos; y explayando en lo posible las ligeras indicaciones textuales comprendidas desde el núm. 116 hasta el final del 129; seguro es que el maestro tendrá satisfactoriamente el fruto que ha de anhelar en sus lecciones de pronombre. Respecto de los pronombres relativos, no debe pretender que sean comprendidos por los alumnos en su oficio gramatical hasta que, en el tratado de la Sintaxis, adquieran el conocimiento de la relación y enlace proposicional. Por consiguiente, bastará con que distingan sus formas, sus caracteres y sus propiedades accidentales.

§ XVII.

Del Verbo.

264.—Se ha procurado dar en el texto la más perfecta idea del verbo en sus diversos caracteres; y sobre todo, en sus formas accidentales. Si, aparte de ello, el maestro procurara agregar en sus labores otras

medios de hacer que los niños conciban con la mayor claridad la naturaleza y oficio de este importante miembro gramatical, todo sería poco para penetrar con firmeza en el seno de sus diversas acepciones. Regularmente, en las escuelas se conformaban con que los niños recitasen maquinalmente las formas verbales: lo que se llama *conjugación*. Una vez que las enuncian sin error, ya los suponían aptos en el conocimiento del verbo; pero felizmente los maestros de la actualidad han salvado en parte esa valla insuperable en otro tiempo para la correcta formación de las proposiciones, dando á conocer en ejercicios de composición algo de la alta misión que tiene el verbo en el lenguaje.

265.—Aunque ninguna influencia ejerce el nombre que se dé á una inflexión verbal, la prudencia de la Lógica aconseja la armonía entre el nombre y la cosa. Bajo este concepto, y buscando el mejor medio de armonizar la diversidad de nombres que se han dado á los tiempos verbales, se ha escogido en el texto los más comunes, más conocidos y más aceptados, sin otro cambio que el de dar al verdadero futuro el nombre de *futuro perfecto*; y al que sólo es futuro relativamente, el de *futuro imperfecto*. Al mismo tiempo, se ha evitado esa confusión de formas simples y compuestas en un mismo tiempo, organizando la conjugación sólo con las formas simples, é indicando mecánicamente y regularmente la manera de construir con facilidad las formas compuestas. De este modo, el niño distingue con claridad y acoge con prontitud las unas y las otras.

266.—Para la verdadera enseñanza de las formas del verbo, no se ha de cuidar el maestro de que las aprendan, sino de que las construyan incesantemente agregando las terminaciones, que deben saberse literalmente, ya á la raíz general ó parte del infinitivo, ya á la raíz especial ó todo el infinitivo, conforme al núm. 164. Una vez construidas correctamente las formas simples se procede á la construcción de las compuestas y de las pasivas, por las reglas 159 y 160. El tiempo que para esto se necesita no bastará en ningún caso para aprender sin mecanismo alguno, ni con el mayor trabajo y contracción, la conjugación de la multitud de verbos regulares.

267.—Uno de los puntos que requieren mayor atención es el significado de los tiempos verbales y el buen uso de las formas correspondientes: materia difícilísima para los escritores mediocres y en la que no dejan de errar hasta notables escritores.

§ XVIII.

Verbos Irregulares.

268.—El tratado de verbos irregulares del texto, que comprenden los números 167, 168 y sus letras respectivas, es materia de largo y árido trabajo empleado para conseguir los medios de que un alumno aprenda con perfección y en brevísimo tiempo la diversidad de formas de los verbos irregulares, sin que su estudio sea, como es generalmente, un caos para la inteligencia del niño, y un laberinto para su memoria. De la manera como está constituido, siempre que el

maestro penetre su mecanismo, encontrará gran facilidad al transmitirlo; y como es de sumo importante, es necesario aun con temor de herir la susceptibilidad de los profesores idóneos, dar una explicación material y prolija á esta enseñanza.

269.—Se empieza por que los niños aprendan de memoria los seis *grupos integros* en el lenguaje lacónico de que trata la letra *c* del núm. 167 y en el que se hallan redactados para la facilidad de su aprendizaje y la prontitud de darse cuenta; pero no deben enunciarlos sin antes traducirlos conforme á la letra *ch* del mismo número. De manera que cuando, en el primer grupo, el alumno dice entre sí con la mayor brevedad: «Primera del presente y todo el otro», para enunciarlo ha de traducir «Primera persona del presente de indicativo y todo el presente de subjuntivo»; el segundo lo ha de enunciar «las tres personas de singular de los presentes de indicativo y subjuntivo y el singular del imperativo»; el tercero, «las tres personas de singular y tercera de plural del presente de indicativo, las terceras personas del pretérito perfecto, todo el modo subjuntivo, el singular del imperativo y el gerundio»; el cuarto, «las tres personas de singular y tercera de plural del presente de indicativo, todo el presente de subjuntivo y el singular del imperativo»; el quinto, «el pretérito perfecto y el pretérito y futuro de subjuntivo»; y el sexto, «los futuros de indicativo».

No es preciso enunciar las terminaciones que, en el texto, están intercaladas en el quinto grupo: basta saber que, cuando un verbo es irregular en ese grupo,

ha de cambiar con tales desinencias las terminaciones regulares del pretérito perfecto. También debe advertirse que, al decir *pretérito perfecto* y *pretérito imperfecto*, se entienden de indicativo.

270.—Para enunciar los *grupos reducidos*, deben hacer también la misma traducción y expresarse como sigue.

2º reducido por el 1º—«La segunda y tercera persona de singular y tercera de plural del presente de indicativo».

3º reducido por el 1º y 5º—«La segunda y tercera persona de singular y tercera de plural del presente de indicativo, y el gerundio».

4º reducido por el 1º—«La segunda y tercera persona de singular y tercera de plural del presente de indicativo, y el singular del imperativo».

3º reducido por el 2º—«Las terceras personas del pretérito perfecto, la primera y segunda persona de plural del presente de subjuntivo, todas las demás formas de subjuntivo, y el gerundio».

271.—Después que los alumnos sepan contestar correctamente á las preguntas que se les haga sobre las formas que comprende cualquiera de los grupos integros, ó reducidos, se hará que aprendan al pie de la letra la 1ª clase de verbos irregulares, enunciando, en vez de lo contenido en el paréntesis, el grupo 1º íntegro como ya se ha dicho (269). Entonces el profesor tomará por ejemplo cualquiera de los verbos en *acer*, *ecer*, *ocer*, ó *ucir*; hará que se separe la terminación *er* ó *ir* del infinitivo; mandará intercalar una *z* antes de la *c* final; y con esta nueva raíz, hará cons-

truir las formas irregulares de dicho grupo hasta que las conozcan perfectamente y las escriban sin error. Después, para mayor seguridad del éxito, escribirá cada alumno todo el verbo en el orden de sus formas, sean regulares ó irregulares. Hará, asimismo, sus ejercicios con los verbos *asir* y *caer*.

272.—El mismo estudio, igual ejercicio y construcciones de la misma naturaleza, con sujeción al contexto textual, se harán con la 2ª, 3ª, 4ª y 5ª clase de verbos irregulares, sin pasar adelante hasta que los niños estén absolutamente expeditos en la construcción escrita y conjugación verbal de estas cinco clases, que sólo tienen una raíz anómala y, por consiguiente, la anomalía está en un solo grupo íntegro de formas análogas.

273.—En seguida se construirán las formas irregulares del verbo *oir* para el grupo 1º, como si fuera un verbo perteneciente á la 1ª clase; y como *caer*, que hace *caigo*, *caiga-as-a-amos-ais-an*, se dirá *oigo*, *oiga-as-a-amos-ais-an*; pero, como este verbo tiene otra raíz irregular para las formas del 4º grupo en que están comprendidas algunas del 1º, no pudiendo tener dos raíces en la misma forma, se suprimen aquellas en el 4º grupo y resulta éste reducido por el 1º, cuyas formas restantes ya quedan expresadas (270) y las cuales el alumno las ha de repetir para construirlas con su verdadera raíz de esta manera: *oye*, *oyes*, *oyen*, *óye*. Finalmente, repetirá la construcción escrita y conjugación verbal de todo el verbo, como queda dicho.

274.—No parece necesario repetir la misma expli-

cación para los verbos de la 7^a, 8^a y 9^a clase, que tienen también dos raíces irregulares para lo cual basta hacer la reducción conforme á la letra *b* del núm. 167.

275.—En las demás clases, que tienen tres y cuatro raíces, el mecanismo no difiere: se construyen primeramente todas las formas irregulares del grupo de orden inferior, con la raíz que le corresponde; después, las del grupo próximo mayor; con su raíz; y así las de los demás con sus respectivas raíces, suprimiendo en los grupos de orden superior las formas ya comprendidas en los de orden inferior. Las formas irregulares excepcionales que, fuera de los grupos, tienen algunos verbos, se construyen ó aprenden separadamente; y después de todo se continúan los ejercicios con los verbos compuestos correspondientes á cada clase.

276.—Cuando los niños han llegado á construir y conjugar con destreza los verbos de cada clase, se les graba de tal manera los grupos en que son irregulares que no tienen necesidad de recorrer primera y mentalmente sus formas para saber las inflexiones irregulares de cada raíz. Ya no ven en confusión un gran número de irregularidades de diversa naturaleza diseminadas en cada verbo, bien difícil de aprenderlas; y aún aprendiéndolas, difícil todavía más de retenerlas: por el contrario, al golpe de vista de un verbo irregular saben á qué clase pertenece, cuántas raíces irregulares tiene, en qué grupos lo es con cada una de ellas; y si tiene, ó no, alguna forma irregular excepcional. Además, como tiene bien aprendidas las formas que comprende cada grupo íntegro ó reducido,

no trepida ni piensa para decir en el acto todas las inflexiones irregulares de un verbo de cualquier clase que sea él y de cualquier naturaleza que sean ellas.

277.—Para mayor seguridad y comprensión se puede dar una idea del ejercicio analítico sobre un verbo irregular. Encuentra un niño la voz *pusieron*; y después de concebir en el acto que es un accidente del verbo *poder*, se expresa de esta manera «*pusieron*, tercera persona de plural del pretérito perfecto del verbo irregular *poder*, que tiene tres raíces: *pued*, para las tres personas de singular y tercera de plural de los presentes de indicativo y subjuntivo y el singular del imperativo; *pus*, para el pretérito perfecto y el pretérito y futuro de subjuntivo; y *podr*, para los futuros de indicativo». Para esto, recorre mentalmente el grupo correspondiente á cada raíz sin mencionarlos; y abarcando sus formas, las expresa con la mayor facilidad sin reducción alguna, porque los grupos 2^o, 5^o y 6^o no tienen forma común. Pero, si en lugar de *pusieron* encuentra *dijeron*, al reconocer mentalmente los cuatro grupos en que, con sendas raíces, es irregular el verbo *decir*, concibe que no debe enunciar íntegro el grupo 3^o porque concurre con el 1^o, cuyas formas en su totalidad le son comunes; y con el 5^o con el cual tiene comunes las terceras personas del pretérito perfecto y todo el pretérito y futuro de subjuntivo. Como el 1^o y el 5^o son de orden inferior al 3^o, conforme á la mencionada letra *b* del núm. 167, éste queda reducido á limitado número de formas (270-3^o), de manera que el niño tiene que expresarse en estos términos: «*dijeron*, tercera persona de plural del pre-

terito perfecto del verbo irregular *decir*, que tiene cuatro raíces irregulares: *dig*, para la primera persona del presente de indicativo y todo el presente de subjuntivo; *dic*, para la segunda y tercera persona de singular y tercera de plural del presente de indicativo y el gerundio; *dij*, para el pretérito perfecto y el pretérito y futuro de subjuntivo; y *dir*, para los futuros de indicativo; teniendo además la forma *di* para el singular del imperativo».

Como en uno y otro caso se halla el 5º grupo, ya sabe el alumno que, para las formas del pretérito perfecto, ha de cambiar las desinencias regulares por las terminaciones insertadas en tal grupo íntegro; y debe saber además lo que por olvido se omitió en el texto: que, cuando la raíz irregular del 5º grupo termina en *j*, se suprime la *i* en el diptongo de las terminaciones.

278.—Lo que más conviene para el buen éxito de este sistema es que los niños no enuncien en ningún caso, ni aún para el estudio de las reglas textuales, los números ordinales que designan los grupos: éstos sólo deben ser acogidos mentalmente para traer á la memoria las formas que corresponden, en la enunciación de las inflexiones irregulares correspondientes á cada raíz.

279.—Por todo lo dicho, el alumno sabrá fácilmente cuántas raíces, en general, tiene cualquier verbo irregular, agregando una al número de las irregulares, si alguna de ellas pertenece al 6º grupo; ó dos, en otro caso; pues todo verbo, según la letra *a* del núm. 155, tiene dos raíces regulares, una de las cuales pertenece á los futuros de indicativo que comprende el 6º

grupo; y si ésta es irregular no habrá que agregar sino la otra para completar el número total de raíces con que se han de construir todas las formas regulares é irregulares de un verbo.

280.—En cuanto á los verbos llamados defectivos porque carecen de algunas formas; y á los unipersonales, que sólo se usan en las terceras personas de singular; los maestros no necesitan alterar en nada el mecanismo que acaba de explicarse, cuando alguno de ellos sea irregular; no tiene más que enseñarles literalmente las reglas del texto y hacer que se construyan en el pizarrón todas las formas de que no carecen. En casos determinados, esto es, cuando los ejercicios se efectúen con verbos regulares ó irregulares que pueden, ó no, carecer de formas, según su significado; están en el deber de manifestar á los alumnos con claridad los casos en que son defectivos, ó unipersonales; y aquellos en que no.

§ XIX.

Formas Verbales.

281.—Al entrar en el terreno de las formas verbales, es preciso que algunos maestros olviden la costumbre de enseñarlas como simples inflexiones del verbo en la conjugación. Deben comprender los niños que el infinitivo, participio y gerundio son tres entidades de la oración que, desvestiéndose en parte de su naturaleza verbal, desempeñan el oficio de sustantivo, adjetivo y adverbio respectivamente; pero de ninguna manera podrán adquirir la verdadera idea del carác-

ter de estos elementos gramaticales antes de conocer en la sintaxis la estructura de la oración. Sin embargo, conviene que el maestro no espere esa circunstancia para irlos aproximando en lo posible al conocimiento de los oficios que estas voces verbales desempeñan. En cuanto á su construcción, se observan las mismas reglas de raíz y terminación establecidas para la construcción de las inflexiones verbales.

§ XX.

Adverbio, Preposición, Conjunción é Interjección.

282.—Estas cuatro partes de la oración, que carecen de accidentes, por más que el adverbio tome alguna vez terminación diminutiva, no ofrecen gran dificultad para su enseñanza. Después de hacer que los niños aprendan literalmente la nomenclatura de todas ellas, trabajo innegablemente necesario, aunque algunos pedagogos refractarios á todo estudio de memoria lo reprueben sin manifestar la causa, se han de ocupar los maestros en ofrecer á los niños, con diversidad de ejemplos prácticos, la naturaleza, especies y propiedades de cada una de ellas: todo con sujeción á las reglas que respectivamente se dan en el texto. De cada una de las voces con que se presentan, se formará una verdadera idea cuando en el tratado y práctica de la composición oracional se conozcan bien el oficio que desempeñan, las relaciones que establecen y la verdadera acepción en que deben ser tomadas.

283.—Conviene que el maestro haga escribir en el pizarrón, cuantas veces sea posible, todos los ejemplos

del texto sobre el significado de las preposiciones y otros más, pues sólo un estudio continuo de esta naturaleza puede hacer concebir la variedad de ideas que puede dar una misma preposición. En cuanto al enlace que ofrecen las conjunciones, no debe ni puede ser explicado hasta que se trate de las relaciones en que se hallan las palabras, como miembros de la proposición; ó las diversas proposiciones como elementos de una oración compuesta.

§ XXI.

Enseñanza de la Sintaxis.

284.—Todo lo dicho en las indicaciones anteriores no tendría valor ninguno si las labores del maestro á ese respecto no se reprodujeran en la enseñanza de la Sintaxis; pues, como todas las reglas y principios gramaticales tienden á dar á conocer el carácter con que todas y cada una de las voces de que se trata contribuyen á la expresión de los pensamientos, materia de la Sintaxis; es indispensable que, al enseñarse á los alumnos la manera de construir las oraciones, se les haga expresar debidamente la naturaleza, especies, propiedades y accidentes de las voces que se toman como elementos.

285.—Desde que los niños, expeditos en el conocimiento de las palabras hasta donde lo permitan las reglas etimológicas, pasan al estudio de esta parte de la Gramática, las labores del maestro toman un carácter más importante y serio; pues que se va á tra-

tar de la forma del pensamiento que constituye el lenguaje, asunto que requiere esmeradísimo trabajo para que no quede limitado á recitar literalmente las reglas de concordancia, régimen y construcción. Esto no es decir que no debe contraerse en especial á la explicación y ejercicios prácticos de estas partes de la Sintaxis, cuyo estudio, con sujeción al texto en lo posible, debe preceder á la enseñanza de las oraciones: todo sin perjuicio, según el número 202, de que se dé primeramente una idea general del organismo y enlace de las locuciones para que sirva de base al estudio de la unión, dependencia y colocación de las voces, en la construcción de las cláusulas gramaticales.

286.—Para conseguir lo último, debe el profesor ejercitar á los niños repetidamente en la descomposición ó separación de los miembros y elementos de las proposiciones, conforme á los números 203, 204, 205, 206 y letra siguiente.

§ XXII.

Concordancia.

287.—Se ha procurado resumir en las siete reglas del núm. 209 todas las exigencias gramaticales para la armonía ó forma análoga á que unas palabras se sujetan respecto de otras. El maestro debe ejercitarlas una por una, con ejemplos prácticos tan fácil de obtenerlos, para que el alumno, haciéndose verdadero cargo de esas leyes generales, pueda distinguir con

facilidad las cinco excepciones de la siguiente letra *a*: he aquí la forma.

288.—A la regla 1^a se suministrará ejemplos de concordancia en género, en número y en persona, separadamente para que el niño comprenda, primero, cuál de las dos voces exige la forma que debe acoger la otra; y después, cuál es la forma acogida por ésta, masculina, ó femenina; singular, ó plural; de primera, de segunda, ó de tercera persona; haciéndoles notar con precisión que tales formas ni son exigidas, ni son acogidas, cuando ambas voces no tienen el mismo accidente.

289.—Ya que estén expeditos en los requisitos para la concordancia general de las voces, se enseñarán las excepciones, en que tales requisitos no son necesarios, ó se requieren de manera diferente; haciendo que los niños pongan ejemplos diversos y análogos para cada una de ellas de manera que, no sólo las guarden en la memoria, sino que distingan intelectualmente los casos excepcionales.

290.—Preparadas de este modo las lecciones de concordancia, se pasará finalmente á la aplicación de las reglas que se refieren á las diversas clases de concordancias; y á la manera como, en cada una de ellas, concuerdan las voces que las constituyen: todas las cuales, con sus respectivas excepciones, están consignadas en el texto, desde el núm. 210 hasta el 215 inclusive, y sus letras correspondientes.

§ XXIII.

Régimen.

291.—Toda recomendación es poca para que los maestros cuiden de no confundir la enseñanza del régimen gramatical, esto es, de la influencia que una palabra tiene sobre otra; con la enseñanza de una construcción de frases, ó de la particularidad que tienen unas palabras de exigir otras complementarias de su significado, aparte del orden más ó menos fijo en que deben encontrarse.

292.— Muchas personas, entre las cuales pueden contarse no pocos literatos, dicen, por ejemplo: «Si fuera rico, *estuviera* en Europa».—«Trataré de verte, si *paso* por tus dominios». Habiendo buena atención al régimen de estas locuciones, se verá que el pretérito de subjuntivo en el sentido condicional enunciado por el adverbio *si* del primer ejemplo, á pesar de pertenecer á una proposición subordinada, domina al verbo de la principal exigiendo de él la inflexión correspondiente al futuro imperfecto, así como la antelación en el punto que á cada verbo corresponde; y que el futuro perfecto de la principal, en el segundo, domina al verbo de la accesoria, que envuelve condición, exigiéndole la inflexión correspondiente al futuro de subjuntivo: entonces, comprendiendo la incorrección de las locuciones anteriores, se les dará su verdadera forma «si yo fuera rico, *estaría* en Europa».—«Trataré de verte, si *pasare* por tus dominios».

293.—No es posible exigir á los maestros de ense-

ñanza primaria un fondo de corrección intachable en esta clase de regimenes; y menos, cuando autores y profesores importantes están muchas veces discordes en el uso de las inflexiones verbales; pero sí se requiere de cada uno su contingente de trabajo preparatorio de las lecciones de régimen, consultando hasta donde esté á su alcance los maestros superiores. En las lecciones de texto se ha resumido lo más importante de esta materia procurando unificar en lo posible las opiniones; y en caso de absoluta discordancia, acogiendo las más caracterizadas, y que están más conformes con los principios lógicos y con el carácter genuino de la lengua castellana.

§ XXIV.

Construcción.

294.—Con raros casos en contrario, las reglas establecidas para la construcción de las voces, en la formación de las cláusulas, no tienen consistencia cuando las dotes de elocuencia, ó de belleza en el lenguaje, saltan por ellas para organizar los elementos de orden, armonía y suavidad en la forma y expresión de los pensamientos; pero, no obstante, es preciso que los niños guarden en su memoria, después de hacer las aplicaciones convenientes, todas las reglas del texto correspondientes al núm. 227.

Clasificación y Estructura de las Propositiones.

295.—No se crea que el aspecto que ofrece la nomenclatura textual en la clasificación de las proposiciones por su estructura, por su carácter, por su naturaleza, y por otras diversas particularidades, difiere en nada de la naturaleza y forma con que se presentan en la Gramática de la Academia y en otras que han venido sirviendo de texto para la enseñanza desde tiempo inmemorial. Nada se ha cambiado de su estructura en general ni de los elementos particulares que caracterizan las divisiones y subdivisiones: sólo se ha procurado hacer las distinciones necesarias á su construcción y á la diversidad de fases y oficios en que pueden presentarse, sin particularizar inútilmente aquellas que no difieren de su clase sino en el uso que pueda hacerse de alguna voz que esté desempeñando el oficio de otra. Se dice, supongamos, «transitivas, ó primeras de activa, son las que, formadas con verbo transitivo, están constituidas indispensablemente por tres elementos principales: nominativo, verbo y complemento directo» (núm. 230); y se pone por ejemplo «Yo te ofrezco explicar el hecho», en que el sujeto es *yo*; el verbo, *ofrezco*; y el complemento directo, *explicar el hecho*. No hay razón alguna para que esta proposición, en todo conforme á la estructura de los transitivos, se particularice con la denominación de *oración de infinitivo*; ó, como otros la llaman, *de verbo determinante y determinado*. El que

la palabra principal del complemento directo sea un infinitivo en oficio de sustantivo, y que éste tenga por su naturaleza verbal el complemento directo *el hecho*, no se diferencia en nada de que en su lugar estuviera un verdadero sustantivo con su complemento correspondiente, en esta forma: «yo te ofrezco la explicación del hecho». Estas y otras complicaciones sin provecho es lo que se ha tratado de suprimir para mayor claridad, facilidad y eficacia en el conocimiento de la verdadera forma con que se presentan las proposiciones que solas, ó combinadas, constituyen los pensamientos.

296.—Lo dicho anteriormente no obsta para que se haya hecho clase especial de las proposiciones sustantivas que, en rigor, no son más que intransitivas; pero la naturaleza de los verbos *ser* y *estar* difiere notablemente de la de los demás verbos intransitivos y se presta á variedad de construcciones de carácter propio: lo que hace necesaria su distinción en la estructura de las proposiciones que con ellos se construyen.

297.—La división que se ha hecho de todas las proposiciones en principales y accesorias; y la subdivisión de las primeras en absolutas, complementarias y adicionales; así como de las segundas en incidentes y subordinadas; es de la más grande utilidad para la organización correcta de las oraciones, sin la cual jamás podrá haber perfección en el lenguaje. Por esto es necesario que los niños distingan á todo esfuerzo la importancia de las diversas proposiciones y el oficio que cada una desempeña, aun antes de conocer

su naturaleza y la varia significación de las oraciones á cuya estructura contribuyen.

298.—Respecto de estas últimas, no hay dificultad alguna que se oponga á su enseñanza, si se ha conseguido con buen éxito la enseñanza de las primeras: todo se reduce á averiguar cuántas proposiciones la constituyen; cuál de ellas es la principal á cuya naturaleza se sujetan; así como la relación y enlace de las restantes, y el diverso significado que las caracteriza. Las demás particularidades y anomalías de la oración corresponden á la enseñanza superior; pues la materia es tan grande y variada; son tantas las formas excepcionales con que han expresado y expresan sus pensamientos la multitud de autores antiguos y modernos, españoles y americanos; que no basta la vida de un hombre para su conocimiento.

CAPITULO VI.

ESCRITURA.

299.—El objeto de la escritura es comunicar lo que se piensa á quien no se puede hablar, ó conservar con signos las ideas que se pueden fugar de la memoria. Para que llene este objeto, los signos deben ser claros, como elemento necesario; y en lo posible bellos, como cualidad satisfactoria.

300.—La enseñanza de la escritura difiere, por consiguiente, de la enseñanza estética de sus signos, que

toma el nombre de Caligrafía. La primera debe principiarse desde que el niño sabe distinguir los caracteres escritos impresos y manuscritos, dando lecciones de su forma y sonido elemental á la vez que de su combinación para expresar los sonidos fonéticos de la pronunciación.

301.—La enseñanza de las formas de los signos de la escritura, que se llaman letras lo mismo que el sonido elemental que representan, se identifica con las nociones iniciativas del dibujo lineal; y tiene gran apoyo en las primeras ideas relativas á la extensión, que deben inculcarse simultáneamente. Esto se manifiesta con claridad en el método de Fröebel para enseñar á los párvulos la formación de las mayúsculas de imprenta, principiando por la *i*, que es una simple línea vertical; y siguiendo con *ene* y *eme*, que tienen verticales y oblicuas formando diversos ángulos; pero siempre llevando al niño de lo fácil á lo difícil, cuyo orden en este sentido puede ser: **I L T H F E N Ñ
Z M X V A Y K O Q C G D P B R U
J S.**

302.—En la formación de estas letras debe el profesor ocupar tres paralelas horizontales continuas del encerado á cuadros; y enseñar que la *i* debe hacerse sobre cualquier vertical, desde la primera hasta la última paralela; la *ele*, trazando al pie de la *i* hacia la derecha una horizontal que vaya hasta la vertical contigua del encerado; la *te*, tirando sobre la *i* una horizontal desde la anterior hasta la siguiente vertical del encerado; la *ache*, con dos *ies* en verticales consecutivas unidas por la paralela central; la *efe*, como

la *ele*, poniendo arriba la horizontal, y otra en el medio que sea la mitad de la de arriba: así se continuarán las lecciones en las cuales se han de hacer ejercicios sobre la inclinación de las oblicuas, los ángulos y las distancias de una á otra letra.

303.—El mismo sistema de orden, aunque con diversas indicaciones de forma y tamaño, debe emplearse para la enseñanza de la formación de las letras manuscritas, principiando por las mayúsculas para asociar sus formas, en lo posible, á las de las de imprenta; pues es indudable que unas y otras han tenido en su origen una forma común que se ha modificado paulatinamente.

304.—Una vez que los niños sepan formar todas las letras con más ó menos perfección, el maestro procederá á la enseñanza de la manera de combinarlas con atención á los sonidos fónicos que representan, para lo cual expresará una palabra monosílaba, como *pan*, *sol*, haciendo que los niños asocien mentalmente la forma gráfica de los signos, aprendida en la pronunciación de voces, y apliquen los caracteres correspondientes. Continuará con palabras de dos y más sílabas, separando sus sonidos fonéticos y haciendo escribir sus signos por la misma asociación de sus formas. De este modo, y procurando emplear al principio voces de fácil ortografía, subirá de paso en paso, pero con firmeza, hasta la escritura corriente de todas las voces comunes.

La enseñanza de que se trata, así como la de la lectura de voces, no son más que elementos que se acopian en el niño para su educación en el lenguaje,

que principia, como se ha dicho, por la enseñanza práctica del idioma nacional.

CAPÍTULO VII.

ARITMÉTICA.

§ I.

Enseñanza de los Números.

305.—Desde que el niño pone las facultades perceptivas en sus primeros ejercicios, conoce que un objeto está solo, ó que hay otros de la misma naturaleza: de ahí se forma la idea intuitiva del número, distinguiendo que uno no es lo mismo que varios. Este acto gratuito de su inteligencia presta al maestro poderoso auxilio para la enseñanza de los números.

306.—Tres cosas deben tomarse en consideración al ejercer esta enseñanza. La idea de la unidad, ó de la pluralidad, concebida por el niño; el objeto, ú objetos, que la forman; y el signo, ó signos, que la representan. Antes que todo debe el maestro fijar en la mente infantil esa idea de la unidad, ya se trate de cosas simples, como una manzana, una bola, un punto; ya de cosas complejas, ó colectivas, como un racimo, un montón; valiéndose siempre de los mismos objetos que constituyen dicha unidad: lo que no causa dificultad si se apoya en la intuición ya mencionada. Inmediatamente ha de agregar otro objeto de igual naturale-

za para que, distinguida en ambos la pluralidad, se la determine con la combinación de uno y uno, y denomine con la palabra *dos*: á esta idea debe subseguir la de que uno es la mitad de dos; de que dos es el doble de uno; y de que uno y dos son números distintos. Otro objeto agregado á los anteriores hará conocer al niño el número *tres*; que éste es tres veces mayor que uno; y que uno es el tercio de tres; agregando á las ideas anteriores que dos tiene mitad exacta porque se divide en uno y uno, que son partes iguales; mientras que tres no se puede dividir sino en dos y uno ó uno y dos, que son partes desiguales. Sucesivamente irá agregando de uno en uno los mismos objetos, haciendo que se formen la idea de su número; que sepan su denominación; que distingan si es par, ó impar; que conozcan la mitad, ó el tercio, exactos; y lo que son respecto de tales partes; hasta formar el número nueve: de este modo se habrá enseñado la primera escala de la numeración, habiendo percibido los objetos y concebido la idea verdadera de su número, á lo que sólo falta el conocimiento del signo con que cada uno se representa.

307.—Para conseguir el objeto de asimilar la idea del número al signo hará el maestro uso especial del ábaco, que ya puede haberlo empleado en las lecciones anteriores, y del encerado, de la manera siguiente.

Colocará el ábaco de manera que el ángulo de hierro superior quede á su derecha y, por consiguiente, á la izquierda de los alumnos. Mandará que uno de ellos haga descender de dicho ángulo una bolita que expresa la unidad; y que á la vez otro alumno

marque en el encerado una rayita vertical de una á otra paralela, que equivalga á la bolita, y que ponga á su derecha la cifra 1; después otro hará descender dos bolitas del siguiente ángulo; y asimismo un cuarto alumno marcará dos rayitas debajo de la primera, dejando un espacio limpio y de manera que la rayita inferior de la derecha quede en línea vertical con la raya superior, poniendo la cifra 2 al frente de ellas y debajo de la 1; así irá haciendo descender tres, cuatro, etc. bolitas; marcar tres, cuatro, etc. rayitas; y escribir las cifras 3, 4, etc., delante de cada número de rayitas. Fácil le será entonces asociar la idea de cada número expresado por las bolitas y marcado por las rayitas á la cifra que la representa y que se hallará delante de su número.

308.—Una vez conocidas tales cifras y el número que representan, debe hacerse notar que cada uno de estos números está representado por una sola cifra; que toman el nombre de números dígitos, que representan las unidades simples y que todos los demás han de escribirse con dos ó más cifras. He aquí el caso de hacer que los niños aprendan á escribir las nueve cifras; á formar el cero; á saber que, agregando una unidad al número nueve se forma el diez; que el diez constituye una unidad colectiva con que se puede formar otra vez los nueve números anteriores, y representarlos con las mismas cifras con sólo poner un cero á su derecha: todo valiéndose del ábaco en la forma siguiente. Una bolita descendida del ángulo inferior expresa uno; otra bolita descendida del mismo ángulo, con la anterior, expresa dos; y descen-

diendo, una por una, las demás del mismo ángulo, expresan los números hasta nueve: una bolita descendida del ángulo siguiente expresa un grupo de diez, de las anteriores, que se representa con la cifra 1 seguida de cero, ó sea 10; otra bolita del mismo ángulo, con la anterior; expresa dos grupos de diez de las primeras, que se representan con la cifra 2 seguida de cero, ó sea 20; y así las demás han de expresar tres, cuatro, etc., grupos y representarse por 30, 40, 50, 60, 70, 80 y 90.

309.—Después de esto se ha de hacer que los niños formen práctica y repetidamente las combinaciones binarias de números dígitos cuya agregación forme números que no pasen de diez, de este modo: dos y tres, cinco ($2+3=5$); cuatro y seis, diez ($4+6=10$), etc. Estos ejercicios deben repetirse mentalmente y de una manera objetiva y variada, á fin de fijar con firmeza la idea y la práctica de la adición, cuidando de hacer notar que ésta no se puede practicar con cosas distintas, porque, juntando tres lápices con cuatro plumas, no produce ni siete lápices, ni siete plumas. De la misma manera se han de hacer las descomposiciones binarias que constituyen la substracción, repitiendo sus ejercicios mentales objetivos sin creer que nunca puedan ser excesivos. No hay cosa que preste más firmeza para los cálculos aritméticos de la enseñanza superior que la facilidad adquirida en el cálculo mental infantil.

310.—Como los casos de combinación y descomposición que exigen la adición y la substracción se presentan muchas veces en formas contrarias para los

niños por los términos que se emplean, la habilidad del profesor consiste en ofrecer para los ejercicios la mayor variedad de estas formas, á fin de grabar en la mente de sus alumnos la manera de practicarlos en casos análogos. Un maestro pregunta á qué número debe quitarse 3 para que quede en 2: inmediatamente que el niño oye decir «debe quitarse», supone que es una operación de substraer; y llevándola á la práctica, que consiste en hallar la diferencia de los dos datos, le resulta 1 en vez de 5, que es el número que se busca y que se encontraría fácilmente por la adición. Lo contrario sucede al preguntarse á qué número debe agregarse 2 para que sea 5; pues el niño dice ligeramente á 7, en vez de á 3.

311.—El ábaco, que se ha de ocupar siempre para todos los ejercicios y cálculos, empleando las dos hileras horizontales superiores, que se prestan para hacer separación de grupos; sirve también para aquellos cálculos abreviados de la adición con números iguales, como 2 más 2, más 2, más 2; ó 4 veces 2; hacen 8, etc.; los cuales son indispensables antes de entrar en el siguiente conocimiento de los números que pasan de 10, hasta llegar á 100.

312.—Ya que se haya enseñado á formar los nueve primeros números con unidades colectivas que se llaman decenas, cada una de las cuales equivale á diez unidades ú objetos simples, resultando los números 10, 20, 30, etc.; se procede objetivamente á la demostración de que entre uno y otro consecutivo, de estos números hay todavía nueve números intermedios que se forman cambiando el cero de los anteriores con

cada una de las cifras; y luego, á hacer con los números de dos cifras las mismas operaciones, mentales en lo posible, ó escritas en el encerado, que se hicieron con los números dígitos.

313.—Con esta base no se ofrecerá ya ninguna dificultad para mostrar en el ábaco que las bolitas del ángulo menor expresan las unidades; las del siguiente, las decenas; y luego, centenas, etc.: ni para hacer que las representen con cifras en el encerado, á fin de practicar con caracteres escritos todas las operaciones de números enteros. No es necesario para los ejercicios de este grado emplear cantidades que pasen de tres cifras.

314.—Es preciso también que los maestros pongan muchísimo cuidado en conocer la disposición natural de los niños para el cálculo mental; pues, cuando prestan pocas aptitudes, conviene auxiliar su inteligencia con la memoria; y para esto, no en otro caso, han de usarse las tablas aritméticas. No es tampoco inadmissible el empleo de definiciones ligeras y precisas para determinar la naturaleza de los elementos del cálculo numérico; pero bajo ningún aspecto se puede permitir dar á niños de corta edad reglas escritas dictadas ó repetidas para efectuar operaciones, las cuales sólo pueden emplearse, y con prudencia, en estudios superiores de Aritmética elemental: para ellos vale más la composición y descomposición mental de los números en ejercicios de cálculo que la ejecución maquinal de operaciones con cantidades abstractas representadas por cifras.

Operaciones Aritméticas.

315.—Para las operaciones de la Aritmética que, como parte de las Matemáticas, pertenece á las ciencias formales, se requiere el conocimiento de los principios absolutos referentes á las formas del pensamiento, del tiempo y del espacio; pues, aunque en sí las de los últimos constituyen materia de distinta naturaleza, están en todo sujetas á las del primero. La falta de conocimientos lógicos ha de viciar seguramente la enseñanza de la Aritmética, pues son necesarios no sólo para las definiciones, sino más aún para apoyar en ellos las demostraciones, y para aplicar con acierto la verdad evidente de los axiomas.

316.—Se ha dicho que todo el mecanismo de las operaciones aritméticas, con referencia á las cuatro principales, consiste en la composición y descomposición de los números, cualquiera que sea la forma en que éstos se presenten; porque, aunque al tratarse unas veces de operaciones con enteros, y otras con quebrados, ó mixtos, se emplee distinto método, la naturaleza de ellas es una misma sin diferir más que en la idea que se tenga de la unidad. Y no ha faltado opinión acreditada que limite la enseñanza total de la Aritmética á las dos operaciones fundamentales antedichas, á sus derivaciones, simplificaciones y aplicaciones; pero la práctica de este ramo en las complicadas transacciones mercantiles, como propia autoridad, ha demarcado en mayor extensión esta ma-

teria, comprendiendo en ella, además de las comprobaciones para la seguridad del cálculo, los teoremas y problemas numéricos con sus demostraciones y sus resoluciones, que se creían exclusivos elementos de estudios matemáticos más avanzados.

317.—Para el grado superior elemental de Aritmética debe principiarse por poseionar á los alumnos en las operaciones del grado inferior, sobre todo en el ejercicio mental retroactivo que requiere la división para conocer á punto fijo el cociente parcial que corresponde; pues es común á muchos maestros y aun á los libros de texto enseñar el tanteo arbitrario de dicho cociente aumentándolo, ó disminuyéndolo, por el resultado práctico; de manera que la operación debe repetirse tantas veces cuantas salga fallido ese tanteo.

318.—Continúase con la enseñanza de los quebrados, á la que debe combinarse la de mixtos por la íntima relación en que se encuentran entre sí y con la de enteros cuyas operaciones ya son conocidas. No hay sección de la Aritmética que se presente á los niños más complicada y difícil que esta. El componer y descomponer enteros con quebrados, enteros con mixtos, mixtos con quebrados y con enteros, etc., se ofrece en tanta confusión y desorden á la mente del niño, que le parece un caos incomprensible sólo á causa del mal método de enseñanza empleado por los maestros, siendo así que, bien enseñado, es el tema más fácil de aprender y retener.

319.—Debe principiar el maestro por inculcar en la mente del niño la perfecta idea del quebrado, va-

liéndose para ello de objetos divididos en diverso número de partes iguales; y en su defecto, de líneas trazadas en el encerado ó pizarrón; y divididas en dos, tres, y más porciones de la misma longitud: después ha de enseñarles el modo de representar esta idea, ó la forma del quebrado; el oficio y lugar de sus términos; y los teoremas sencillos inherentes á sus propiedades: y por fin, ha de hacer que efectúen hasta lo posible mentalmente con quebrados todos los cálculos que se hicieron en el grado anterior con los enteros.

320.—Fórmese en seguida una nómina de todas las combinaciones que se suscitan en cada operación, poniendo en grupos colectivos aquellas con cuyas cantidades se opera del mismo modo: he aquí la forma.

Sumar quebrados con quebrados, como operación especial encabeza la nómina indicándola ligeramente con sus iniciales $q + q + q$, etc.; sumar un entero con un quebrado ó un quebrado con un entero, como operaciones iguales comprenden un solo grupo que se alista del mismo modo $e + q$ seguido de ∞ , signo que significa lo contrario; sumar enteros, quebrados y mixtos en cualquier orden comprende todas las demás operaciones adicionales que pueden ocurrir en la suma, y se indican $x + x$. Lo mismo sucede con las demás operaciones, resultando esta nómina total.

$q + q$	$q - q$	$q \times q$	$q : q$
$e + q$	$e - q$	$e \times q$	$e : q$
$x + x$	$e - m$	$x \times x$	$q : e$
	$m - e$		$x : x$
	$m - q$		
	$m - m$		

321.—Esta representación gráfica es indeleble en la imaginación pueril: con ella sale del laberinto en que se hallaba; y cada operación acude á su inteligencia en orden determinado, tanto más distinta cuanto mejor la explique y particularice el profesor, indicando que $x \times x$ comprende cinco operaciones que se ejecutan del mismo modo, á saber: $m \times m$, $m \times e$, $m \times q$, $e \times m$ y $q \times m$; en todas las cuales basta dar al mixto forma de quebrado para que la operación se convierta en una de las anteriores. Lo mismo sucede con la fórmula $x : x$; por lo cual estas fórmulas según el signo se traducen así: multiplicar (ó dividir) mixtos; ó un mixto por un entero, ó un quebrado; ó al contrario.

La práctica de cada operación; y las reglas aprendidas por la misma práctica, para fijeza de la memoria, hará que los alumnos se posesionen de ellas en pocos días de tal manera que no quepa confusión, error, ni olvido.

322.—Es costumbre irregular en las escuelas enseñar mecánicamente la reducción de quebrados á un común denominador. Es preciso que se haga comprender la equivalencia de una manera práctica y objetiva, ya con fragmentos de papel, ya con líneas

divididas y subdivididas para el caso: asimismo cuando un denominador es múltiplo de los demás. Es grande la utilidad de este procedimiento para los casos tan continuos en que es preciso sustituir la forma de un quebrado con otra distinta.

323.—A esta sección aritmética ha de subseguir la enseñanza del sistema decimal que muchos pretenden anticiparlo, sin atender á que los números decimales no son otra cosa que unos quebrados de forma especial, de los cuales no podrían formarse idea sin la idea de quebrado de forma común. Algunos hay que fundan esta anticipación en que la numeración decimal no es más que la continuación indefinida de la numeración entera; pero no se han fijado en que nunca se llegaría á explicarla eficazmente sin valerse del quebrado. El hecho de que algunas operaciones de quebrados se efectúen por decimales, á mayor facilidad, no apoya su antelación, pues á muchos decimales se da también por abreviar la forma común de los quebrados.

324.—El sistema métrico es materia de enseñanza objetiva, que debe principiarse con las primeras lecciones en el grado inferior elemental; por lo que ninguna escuela debe carecer de los objetos que su estudio requiere. Ningún provecho alcanzan los niños por las explicaciones abstractas de los elementos métricos: es preciso tenerlos, observarlos, aplicarlos y comprobarlos. Lo que sí puede el maestro conseguir en abstracto es el conocimiento, formación, descomposición y contenido numérico de los múltiplos y submúltiplos métricos; pero esto mismo sería fugaz en la

memoria del niño, si no se afirmara con ejercicios prácticos, repetidos y aplicados á las unidades métricas.

325.—Luego continúa la enseñanza de los números complejos cuyo mecanismo no tiene dificultad después que el maestro haya enseñado la naturaleza, géneros, especies y equivalencias de tales números. Dos sistemas se han puesto en uso para operar con ellos: el de reducciones y el de partes alcuotas; pero parece que sus resultados no se aventajan; pues, si muchas veces el segundo complica la operación, otras se hace uso de él por mayor facilidad.

326.—Aquí termina la parte numérica elemental para dar paso á las razones y proposiciones; y á una variedad de cálculos á que sirven de fundamento, los cuales toman el nombre de reglas de la Aritmética. He aquí el caso en que los maestros deben poner todo su cuidado y prudencia para la enseñanza de estas reglas; pues, si bien es necesario emplear el sistema de la unidad como medio más eficaz para el desarrollo de las facultades reflexivas, es también muy útil simplificar las operaciones con el uso de fórmulas que faciliten su ejecución y la graben en la memoria; pero en ningún caso debe emplearse esas largas operaciones con sujeción á reglas interminables que traen por lo general los textos vulgares de Aritmética elemental.

CAPÍTULO VIII.

LECCIONES OBJETIVAS.

327.—La enseñanza objetiva ó por medio de los objetos, que en la práctica moderna viene produciendo importantes resultados, se ofrece hoy como el mejor medio de instrucción formal elemental. Por su ejercicio se consigue

1º Avivar en los niños la curiosidad, que ha sido siempre el móvil de la investigación científica.

2º Prevenir favorablemente el ánimo infantil, refractario al estudio subjetivo árido, aislado, abstracto, monótono y pesado.

3º Desarrollar activamente sus facultades perceptivas y, por ellas, las demás.

4º Impulsar progresivamente á la instrucción, pues cada objeto sugiere el conocimiento de otro.

5º Aclarar las ideas elementales que determinan los principios absolutos.

6º Comprobar la verdad del conocimiento verificando las leyes en que se funda.

7º Acopiar en la memoria voces útiles por la experiencia de los hechos.

8º Enriquecer el lenguaje auxiliando al pensamiento.

328.—En la enseñanza por medio de los objetos debe evitarse

1º Explicar ó describir un objeto que no está á la vista.

2º Determinar con un solo objeto sus diversas fases ó caracteres.

3º Anticipar la definición del objeto á la manifestación de su naturaleza.

4º Preferir objetos extraños á los que están al alcance de los niños.

5º Ocuparse de objetos superfluos ó de los muy conocidos, que no promueven la investigación; descuidando los necesarios.

6º Ocuparse de un solo objeto hasta agotar cuanto de él pueda enseñarse.

7º Enumerar nominalmente las cualidades del objeto sin que antes el niño las descubra y las observe.

8º Divergir de su explicación extendiéndose á otro asunto.

9º Explicar en abstracto cualidades del objeto imperceptibles, ó asuntos incomprensibles.

10º Restringir la imaginación infantil sometiendo la mente al dominio de los sentidos.

11º Comprender como enseñanza objetiva la nueva exposición de objetos coleccionados, ó el hecho de coleccionarlos.

12º Sobre todo, no reducir á enseñanza objetiva la enseñanza en general.

329.—La enseñanza de los objetos debe principiar por su forma natural. Esta idea, cuya adquisición en abstracto sería poco menos que imposible, se consigue transmitirla por los objetos mismos, empleando primeramente los de forma regular, y haciendo que se ob-

tenga por la comparación la forma de todos los que se hallan á la vista.

330.—Es irregular la costumbre de querer explicar el punto; después, la línea; luego, la superficie; y por fin, el cuerpo. Debe hacerse, por el contrario, que el niño perciba el cuerpo, señale sus caras, recorra sus bordes y toque sus esquinas: de este modo palpa sus dimensiones adquiriendo al fin la idea verdadera de la forma; y por ella, más tarde, la de la extensión, cuyos elementos formales han de enseñarse y ejercitarse por los mismos cuerpos. Una plumada provisional, un palillo sobre el agua de una aljofaina, esta misma, el marco de una pizarra, el pasamano de una escalera, el resorte de un candelero, un papel doblado en cuatro, los rieles de un tranvía, una repisa de esquina y otros mil objetos bien conocidos de los niños servirán para enseñar la línea recta, la curva, la vertical, la horizontal, la oblicua, la espiral; y las perpendiculares, paralelas, etc.; así como los ángulos, triángulos y demás figuras. Conviene, además, que los niños tracen en el pizarrón todas las líneas y superficies, distinguiéndolas y aplicando variedad de símiles objetivos á cada una; pues toda teoría abstracta, así como toda descripción fútil fuera del objeto, quita el tiempo distrayendo la atención.

331.—La enseñanza de los colores tiene dos fases: una fácil y eficaz, y otra imposible. Si se tiene un prisma de cristal, un cuadro de colores simples y compuestos y un acopio de materias coloreadas, los niños pueden con facilidad distinguir y conocer cuantos colores ven: de otro modo, todo trabajo es vano é im-

productivo, ¿cómo explicar un color sin mostrarlo? Imposible.

332.—Es útil agregar explicaciones teóricas sobre el iris, y la naturaleza y composición de sus colores. Pero lo que más influye en esta clase de instrucción, para las necesidades de la vida, es el conocimiento en lo posible de las materias colorantes que sirven para las tinturas y que están coleccionadas en los museos escolares.

333.—Enseñada la forma y el color de los objetos, debe hacerse conocer su situación, por los puntos cardinales. Para esto, el maestro sacará al centro de la clase, de uno en uno y en orden conveniente, á todos los alumnos; colocará al primero, como después á los demás, con frente á cualquiera de dichos puntos; y hará que diga, ó se le indique, por dónde sale el sol. Dirá, pues: «por mi frente, por mi espalda, por mi derecha, ó por mi izquierda». Aquí vienen los ejercicios después de enseñarles que mirando al levante, que es el Oriente ó Este, el Oeste está á la espalda; el Norte, á la izquierda; y el Sud, á la derecha.

334.—Ya que los niños distingan bien los puntos cardinales y, según su edad, también los colaterales, se les ha de preguntar la situación de todos los objetos que están á la vista; y después, la de los que conoce, aunque no los vea, como una estatua, una pila, un templo, un edificio cualquiera. A este conocimiento bien ejecutado que se le llamará de *situación absoluta*, porque la fija siempre la vista del observador, ha de seguir el de *situación relativa*, que la fija otro objeto

cualquiera; y que puede ser igual, ó distinta de la primera; por ejemplo: si se pregunta en qué situación está un teatro, el niño la busca por los puntos cardinales y dice: «al Norte». Si el maestro después, mirando idealmente un templo que se halla en la misma dirección, aunque más lejos, pregunta también su situación, tal niño, ú otro cualquiera responde de igual modo: «al Norte». Estas situaciones que los niños determinan por el punto que pisan, son absolutas. Pero luego el maestro pregunta en qué situación se halla el teatro respecto del templo; y hace que el niño se transporte imaginariamente al templo y que de allí mire al teatro para determinar su situación al Sur; ó lo contrario, si el maestro pregunta la situación del templo respecto del teatro, el niño, transportándose al teatro, verá que el templo queda siempre al Norte. Así pues, la situación absoluta del teatro es Norte; y la relativa, Sur: en tanto que la situación del templo, absoluta ó relativa, es siempre Norte.

335.—Por estos conocimientos de situación se inician los alumnos en los de Geografía objetiva, cuyas labores se principian haciéndoseles trazar en el encerado la situación de los diversos lugares de la escuela y sus contornos: trabajo que puede repetirse en la clase de dibujo. Pero no se ha de limitar esta enseñanza á los ejercicios gráficos: debe aprovecharse de las recreaciones para llevar á los niños á lugares desde donde puedan observar la Naturaleza en mayor extensión; y divisar las modificaciones hechas por el hombre para formarse sus edificios, sus ingenios, sus talleres, sus paseos y demás puntos de industria, ó de

comodidad: así como sus heredades; y sus productos en frutos, animales y minerales.

CAPITULO IX.

REINOS DE LA NATURALEZA.

336.—De nada serviría enseñar á los niños la forma, el color y la situación de los objetos, si no se les enseñara su naturaleza y sus especies, haciéndoles observar los hechos y presenciar los fenómenos que se efectúan por todas partes. Pero es necesario que entre el inmenso número de estos hechos y fenómenos, que no es posible abarcar, escoja el maestro los que sean de mayor utilidad, que estén al alcance de sus facultades, y cuyo conocimiento pueda interesarlos.

337.—Toda explicación debe reducirse á la manera de que busquen por sí mismos los hechos y experimenten los fenómenos, que no siempre se ofrecen á la simple vista; evitando cualquier descripción verbal sin su presencia. Esto no impide que se clasifiquen los objetos, se señale el reino á que pertenecen, y se den algunos detalles explicativos acerca de su naturaleza y cualidades; pero cuidando de no confundir las descripciones, como algunos autores y maestros que, por hacer la descripción del cuerpo humano, hacen la de su organismo, ó la de su esqueleto: siendo así que la primera comprende el conocimiento de todas las partes visibles del cuerpo del hombre con la explicación de su uso, y sus denominaciones familia-

res; la segunda, el de los aparatos y órganos de sus funciones; y la última la descripción y denominación de los huesos humanos, haciendo en esta y en la anterior uso de técnicos especiales.

338.—Para la enseñanza de plantas y animales, debo preferirse los más conocidos; y hacerse por medio de láminas cuyas colecciones son necesarias en toda escuela primaria. La de los minerales no se puede efectuar sino á vista de los objetos; pues la más acertada pintura, material ó descriptiva, sería insuficiente para dar su idea.

339.—La primera y mayor ventaja que pueden sacar los maestros con la enseñanza de la Naturaleza es hacer elevar la mente de los niños á la contemplación del Criador Universal; y desenvolver en su corazón los sentimientos religiosos, que constituyen uno de los caracteres distintivos del sér racional. Pero es preciso no ir más allá de lo que corresponde á la instrucción que sobre esta materia debe tener todo hombre para las necesidades de la existencia. La prudencia de los maestros debe limitar estas labores, teniendo presente que la corta edad de los educandos no les permite aplicar la consideración de los diversos grados que han recorrido los adelantos de las ciencias empíricas, según la historia de su investigación; sin lo cual, pasarían en aprender clasificaciones mil de familias y especies distintas, y sus técnicos respectivos, el tiempo correspondiente al estudio elemental de otros ramos necesarios.

340.—Para la enseñanza de las Ciencias Naturales en las escuelas superiores, debe hacerse conocer:

1º La inclinación instintiva del hombre primitivo á todos los objetos nuevos, notables, grandiosos y bellos, que se manifiesta en la edad poética.

2º La idea subsiguiente de divinizarlos, como en los tiempos mitológicos.

3º La observación que empezó á hacerse de ellos por los primeros naturalistas, vaga, incierta; pero que fué el móvil iniciativo de sus adelantos.

4º La clasificación consiguiente á esas observaciones, que produjo la primera distinción de sus familias.

5º Las leyes que se indujeron de las causas y efectos de los objetos observados y clasificados.

6º La teoría de esas leyes especuladas por los primeros filósofos de la antigüedad.

7º Y por fin, la aplicación de esas teorías, de esas verdades ontológicas, á las necesidades de la vida humana: aplicación que, implantada en la escuela de Bacon, ha venido haciendo inmensos progresos de utilidad positiva.

CAPÍTULO X.

GEOGRAFÍA.

§ I.

Enseñanza elemental.

341.—Después de las lecciones objetivas, han de seguir el estudio y demostración topográfica de los lugares cercanos, conociendo y definiendo los objetos

que forman el aspecto terrestre; y otras nociones prácticas y positivas. Debe entonces continuarse en mayor extensión esa enseñanza comparativa, hasta que los alumnos se formen idea más ó menos exacta del Distrito, del Estado y hasta de la Nación entera, como parte de la habitación universal: para todo lo cual se han de emplear croquis más ó menos claros y distintivos; y se ha de hacer que los alumnos los imiten y hasta los formen en lo posible. Con esto quedará concluida la enseñanza de Geografía objetiva, que habrá dejado en la mente de los niños numerosos conocimientos relativos al planeta en que habitamos.

§ II.

Enseñanza descriptiva.

342.—Para esta enseñanza es preciso no seguir la costumbre anómala de principiar por la geografía patria física y política, sin que los niños sepan si el país en que viven forma, ó no, la morada de toda la humanidad; pues, aunque en los primeros elementos geográficos es preciso proceder de dentro á fuera, en el grado superior debe seguirse el método contrario de fuera á dentro: desde las ideas generales de la configuración de la tierra, sus grandes divisiones y subdivisiones territoriales, hasta la Nación, Estado, distrito, población y escuela; esto es, desde la extensión total de la tierra, hasta el niño mismo.

Es notable que el eminente autor Wickersham, hablando sobre Geografía detallada, diga lo siguiente:

«Con las lecciones aprendidas ya, los discípulos se hallarán en disposición para empezar el estudio de los detalles de Geografía. A este propósito se irán presentando sucesivamente todos los países; y el mejor orden consistirá en considerar la escuela como centro y punto de partida, alejándose cada vez más de ella, por grados, hasta tener estudiado todo el mundo.» Empezar la descripción universal por la escuela de un niño, parece lo mismo que principiar la descripción del orden arquitectónico, compartimentos, escenario, decoraciones y mobiliario de un grandioso teatro, por el asiento que ocupa el espectador.

343.—La enseñanza geográfica descriptiva no debe tampoco principiarse por una multitud inconcierta de clasificaciones de cielo y tierra, estrellas, planetas y cometas; estaciones y meteoros; de lo que nada pueden entender los niños sino después de los conocimientos generales descriptivos universales; ni menos porque los alumnos se aprendan de memoria listas más ó menos largas y ordenadas, pero siempre monótonas, de ríos, montes, etc., de una región. Los ejercicios han de ser simples y variados, por ejemplo: el maestro preguntará qué cosa es el Amazonas, á qué región pertenece, por qué países se extiende, cuáles son sus afluentes, cuáles de éstos forman su origen, de dónde nace, en dónde desemboca; y al hacer estas preguntas, podrá entremezclar otras referentes á la región, países y demás lugares que se hayan nombrado: de este modo el alumno lleva siempre en la imaginación un cuadro representativo de la carta, en donde ve con prontitud y regularidad todos los lugares

res objeto de las preguntas que debe responder. De otra manera, al oír el nombre geográfico, tiene que enunciar diversas listas para saber á cuál pertenece y distinguir su naturaleza; y esto solamente en la memoria, sin que la imaginación conciba la forma, la situación, ni las demás relaciones geográficas.

344.—Esta ciencia, como todas las empíricas, necesita de la percepción y de la observación más bien que de la memoria y otras facultades; y aunque no es dado al alumno percibir y observar el globo entero, las cartas ó mapas le dan su representación gráfica como materia en la cual debe ejercer aquella facultad. Sin embargo, la Geografía Política se substraee al método indicado; pues su naturaleza histórica, á la vez que descriptiva, da motivo para hacerla participe, en su enseñanza, del método que debe adoptarse para la enseñanza de las ciencias históricas.

CAPÍTULO XI.

HISTORIA.

345.—Fundándose, tal vez, algunos maestros en que el recuerdo de los hechos históricos se apoyan en la memoria, se contraen todavía, como en lo antiguo, al ejercicio de esta facultad, descuidando en lo absoluto todas las demás; y hacen consistir el conocimiento de la Historia en la recitación literal del libro de texto, más bien recibida cuanto más veloz é ininteligible. Un alumno capaz de leer el texto de principio

á fin en su memoria, no podría referir un hecho histórico, el más notable, sin que se le dé la primera frase del párrafo textual en que se encuentre; porque su inteligencia no ha tenido participación en tal estudio para abarcar la importancia del acontecimiento, sus relaciones de tiempo y lugar, sus consecuencias y otras ideas más, que le harían referirlo en cualquier momento sin apelar al texto.

346.—Para esta enseñanza debe tenerse presente que los hechos históricos, dependientes de la voluntad humana, no pueden conocerse del mismo modo que los hechos naturales, sujetos á leyes inquebrantables: que las causas y efectos de éstos, comunes á todos los de igual naturaleza, difieren de las causas históricas que, siendo las mismas producen resultados diferentes; y muchas veces un mismo resultado tiene diversas causas. Debe asimismo inclinarse á los niños á la autenticidad histórica, salvando las dificultades que opone la propensión humana de desfigurar y hasta hacer que desaparezcan los hechos reales, dejando en su lugar los fabulosos: para lo cual ha de principiar por la relación de hechos inmediatos, cortos é interesantes; fáciles de guardarse en la memoria infantil; y cuyas causas y resultados estén al alcance de su inteligencia. Los niños gustan de los cuentos: no será difícil al maestro sustituir los hechos fabulosos con acontecimientos verdaderos de alguna biografía, ó narración lugareña. Así irá adquiriendo poco á poco hechos históricos, cada vez más lejanos, hasta hacerse capaz de aprender la historia patria; y en su escala ascendente, la historia universal.

347.—Dos son los sistemas que han adoptado los autores para la relación histórica: el cronológico ó etnográfico, y el sincrónico. Cualquiera de ellos es eficaz siempre que el maestro no descuide el otro; ni deje de llamar la observación y la inteligencia de sus alumnos para que puedan alcanzar alguna parte de las condiciones que rigen el procedimiento humano imponiéndolas á la mente; de las que la mente impone al proceder del hombre y á la Naturaleza; y de las que las leyes de ésta imponen á la mente y á la materia: así podrán si no inculcar el origen y consecuencias históricas, á lo menos hacer conocer sus relaciones y la utilidad de su estudio.

CAPÍTULO XII.

INDICACIONES GENERALES.

348.—Para la enseñanza en general y para las necesidades ulteriores, conviene que los maestros, sin extenderse á las demostraciones complicadas de la geometría, no descuiden la extensión en todas sus dimensiones, ni los primeros elementos demostrativos de las leyes geométricas. Sobre todo, han de cuidar de la práctica en la ejecución de sus figuras con la aplicación de sus reglas, firme apoyo para la enseñanza del dibujo lineal.

349.—No está fuera de razón que se aproveche de todos los casos que se presten, en la enseñanza de los diversos ramos, para dar á los alumnos conocimientos

de las principales leyes y consecuencias lógicas, que son tan útiles, no sólo como medios de facilitar el estudio, sino también como auxiliares para el desarrollo de la reflexión y como guía preventiva en las operaciones de la vida.

350.—Ha de cuidarse igualmente de la enseñanza de la Moral; pero no del estudio inconsciente de los libritos que sirven de texto, sino de la enseñanza práctica de los deberes morales por medio de casos ejemplares que exciten el ánimo del niño á proceder bien, odiar el vicio y dominar sus malas inclinaciones.

CAPITULO XIII.

ENSEÑANZA MANUAL Y ARTÍSTICA.

351.—Conociendo por *arte* el conjunto de reglas para hacer algo porque se deba, porque se necesite, ó porque se quiera materializar una idea; y por *reglas*, las advertencias que hacen la experiencia y la observación, como guía para efectuar ese algo de la manera más útil, consistente y bella; no es difícil demostrar que en la enseñanza formal debe comprenderse también la de los trabajos de mano; y la de los elementos de Dibujo, Caligrafía y Música vocal.

352.—El dictar las leyes para la enseñanza de estos principios elementales de las bellas artes, según el sistema que se adopte, debe recomendarse al profesor normal de cada uno de estos ramos; y en cuanto á

los trabajos manuales correspondientes á los párvulos y á la sección inferior, basta poner en práctica los de Fröebel que servirán suficientemente para preparar la enseñanza artística que se dé en las escuelas superiores, con sujeción á tratados especiales.

SEGUNDO CURSO.

SECCION PRIMERA.

INVESTIGACION CIENTIFICA.

CAPITULO I.

FINES DE LA INVESTIGACIÓN.

353.—Dos son los grandes fines que han impulsado á los sabios antiguos y modernos á la persecución de las ciencias en todos los ramos del saber: el primero, puramente especulativo, por el cual se ha buscado la verdad con asiduidad profunda sólo por amor á ella misma; y el segundo utilitarista, por el cual se ha procurado el progreso de las ciencias en relación con las observaciones objetivas, y el beneficio que pueda reportar la humanidad.

354.—Antiguamente, los hombres dedicados á la profundidad del estudio, cuyos nombres nos son venerables aún con el epíteto de *filósofos*, sentaban como principio absoluto lo que hoy se considera como un error evidente: que las ciencias debían ser estudiadas é investigadas con abstracción de la humanidad entera. De ello dieron sublimes ejemplos sacrificando su existencia con abnegación sin límites sólo

por hacer avanzar un paso más á los descubrimientos de sus antepasados, ó antecesores; mas apenas fijaron su atención en que esos beneficios pudieran alcanzar también á la realización del bienestar humano. Los sabios modernos no tienen menos empeño en sondear los arcanos de la ciencia; y su fin es más noble, pues caminan en pos de la verdad buscando en la armonía de sus procedimientos la utilidad del hombre; pero no aquella utilidad que subviene á las necesidades cotidianas de cada individuo; sino ese fruto cuantioso y elevado que promueve el bienestar universal en la función colectiva y sucediente de las generaciones.

355.—El hombre que se reconcentra dentro de su propio sér, fuera de todo contacto con la Naturaleza; sensible sólo á la belleza de sus propias labores; sin tener en el alma más afecto que el amor á las ciencias que especula; sin otra aspiración que la que abraza de acendrar sus propias ideas en los crisoles de la misma ciencia; por más grande y sublime que en sí sea, se presenta á la humanidad en la penumbra de su inteligencia y egoísmo, ofreciéndole un nuevo principio, un nuevo invento, cuya aplicación y provecho debe ella misma, sin su ayuda, procurárselos.

356.—Se ha juzgado sin razón que el trabajo de la inteligencia amengua la nobleza de su carácter cuando se le dedica á la utilidad y al beneficio de la humanidad, apareciendo venal é interesado; y que el hombre que á la ciencia se dedica debe marchar en la persecución de sus principios y alcanzar sus resultados sin cuidarse del fin ú objeto práctico que con

ellos se relaciona. Pero aquí cabe la pregunta siguiente: ¿hay un punto, el más remoto; hay un principio, el más sutil ó metafísico; hay un cálculo, el más complicado y abstracto; en el vasto campo del mundo científico, que no esté en íntima relación con los objetos, ó hechos, que se observan en el mundo material; ó con las leyes generales á que está sujeto el Universo entero?

357.—Todo cuanto abarca el pensamiento al penetrar teóricamente en las profundidades de lo desconocido sirve para la verdadera interpretación de lo mismo que tal vez mira el sabio sin que se dé cuenta; y que ha menester el hombre de la Naturaleza para mejorar su condición, y alcanzar en lo posible el perfeccionamiento de su vida social. Si, como es cierto é indudable, subsiste una mutua intimidad inherente entre los arcanos de las ciencias abstractas y la inmensidad prodigiosa de los seres concretos ¿no es también innegable que debe mantenerse siempre la unificación de estos dos grandes problemas, que se resuelven paulatinamente por la marcha progresiva de la humanidad, en su desenvolvimiento moral y filosófico? Sepárese á la Ciencia, de la Naturaleza; y se verá una planicie desierta de oro fino, reluciente y puro, tanto más grande y valiosa, tanto más espléndida y fascinante; cuanto menos productiva y provechosa: sepárese á la Naturaleza, de la Ciencia; y sólo quedarán escombros diseminados al capricho del tiempo y del espacio, sin gracia, ni armonía; sin orden, ni proporción.

358.—La historia de los descubrimientos que hacen en el día tantos beneficios á la humanidad, desde la

época en que los hombres, contraídos al perfeccionamiento de los conocimientos teóricos, han venido aplicándolos á las necesidades sociales, nos demuestran, con resultados consecutivos y fehacientes, la facilidad con que la mente humana se encamina, por inducción, ó por deducción, de un conocimiento adquirido y practicado, á otro cuyo resultado práctico viene á ser un segundo eslabón de la interminable cadena que procura recorrer. Los grandes pensadores de la antigüedad, los más profundos sabios, hubieran secado su cerebro antes que descubrir por teorías abstractas, no diremos las cualidades esenciales ni la poderosa influencia de la electricidad, pero ni su existencia misma, ni sus fenómenos, ofreciéndose gratuitamente uno tras otro, á la observación; y promoviendo la actividad de la inteligencia investigadora, no hubieran ido descubriendo poco á poco la potencia prodigiosa de aquel fluido; cuyas leyes generales, llevadas á la práctica por el más grande y pertinaz curioso de los tiempos pasados y presentes, Edison, le han ofrecido un campo vasto de investigación científica profunda é increíble, hasta el extremo de asombrar al mundo con portentosos inventos, cada vez más admirables y provechosos.

359.—Si traemos á la memoria, desde tiempos remotos, por la historia de la filosofía, la injusticia de la humanidad para con los obreros abnegados que levantaron los cimientos al grandioso templo en que la fe científica se levanta hoy sublime sobre funestas preocupaciones, para rendir el verdadero culto á la Verdad Suprema; si estudiamos con detención las cau-

sas que motivaron aquel desapego y, á veces, inquina para con la labor intelectual; claro se nos ofrecerá á nuestra mente el que, no alumbrando el resultado de las especulaciones de la ciencia más que al intelecto de los especuladores; no haciendo ver á las clases ignorantes, en el momento mismo, la íntima relación que tales descubrimientos debían tener con el principio moral y material de su existencia; y los provechosos elementos que suministraban para el progreso de las futuras generaciones, no podían aquilatar la importancia de sus trabajos; ni menos recompensar el mérito de su inteligencia, que sólo el tiempo y la posterior aplicación ventajosa de sus especulaciones han venido después á coronar.

360.—Desde que los hombres de ciencia, siguiendo la benéfica é importante escuela establecida por Bacon, filósofo positivista, han llegado á convencerse de que el espíritu de investigación por la observación favorece á las facultades intelectuales para sus descubrimientos, prestándoles el poderoso auxilio de la verdad ontológica; y han hecho casi desaparecer el antagonismo que existía entre la teoría y la práctica de las leyes y principios científicos, siendo por mucho tiempo rémora del progreso social; se ven cada día más impulsados á su benéfica labor, ya por la gran satisfacción que experimenta siempre el hombre al ejercer por algún medio la beneficencia universal, ya por las ventajas que él mismo reporta en su propio beneficio. ¡Cuán grata felicidad, cuán noble orgullo debe sentir aquel que, al terminar con éxito brillante la tarea penosísima de su trabajo en el taller de su inte-

ligencia; al conseguir el fin que ha perseguido con fatigas y desvelos; contempla á la humanidad avanzar en la vía de su engrandecimiento, llevando entre sus manos el buril con que la gratitud universal ha de grabar, de una manera indeleble, el nombre de su benefactor! Protesta elocuente contra la especulación sistemática sorda á las insinuaciones de la Naturaleza, en cuyo seno podría explotar el tesoro inagotable que le ofrece de leyes admirables, necesarias y provechosas.

361.—Cuando un hombre dotado de particular disposición para investigar las obras de la Naturaleza, cuyas verdades acoge, ya se presenten á la observación, ya tenga que desentrañarlas de las profundidades en que están ocultas; pone en ejercicio sus facultades perceptivas, reproductivas y reflexivas; no tiene tal vez más fin que formar sistemas de ciencias naturales, en el ilimitado campo de sus operaciones; pero al observar prolijo las innumerables cualidades, propiedades y relaciones de la diversidad de objetos que se le presentan; al sondear con mirada penetrante los fenómenos internos; y percibir con claridad los fundamentos, los medios y los fines de las cosas en el terreno explotable de la Filosofía; no puede menos que levantar la frente para buscar en la bóveda celeste al Autor de tantos maravillosos prodigios, cuyos principios y cuyas leyes inalterables no han podido ser dictadas sino por una perfección, una verdad sublime, que se llama *Dios*.

362.—Ahora bien, si es verdad que las leyes de la rectitud en el proceder moral, á las cuales tiene que

ajustar todos sus actos el hombre virtuoso, no son inherentes á las leyes y principios de los objetos; si es verdad que por ninguna clase de investigación científica hemos de llegar á comprender y discernir las prescripciones del buen procedimiento en el seno social; si ningún sabio, por profundo que sea, nos lo puede revelar; es indudable que de la adquisición de los conocimientos científicos de lo concreto, esto es, de la materia, se deduce intuitivamente el ideal de la perfección y de la dignidad del espíritu humano; es indudable que con ello se prepara la vía recta que debemos seguir para descubrir, apreciar debidamente y practicar lo bueno. Además, la especulación es egoísta; y por lo tanto, el valor moral de esta clase de cultivo debe estar en armonía desfavorable con los principios que constituyen la cultura social; y por el contrario la investigación de las ciencias prácticas, cuyo móvil principal es el beneficio de la humanidad, y cuyo ejercicio desenvuelve á la vista del observador todo el cuidado y previsión con que la Bondad Infinita ha atendido á las necesidades de esa especie; no puede menos de estimular al bien para con los demás: cimiento en que se apoya la moral.

363.—Asimismo, aunque el desarrollo físico depende directamente del tratamiento del cuerpo humano en sus funciones vitales con atención á las reglas que para ello han establecido la Sicología y la Higiene, la experiencia y la observación intervienen también como promotores del desarrollo material del hombre, tanto por el desenvolvimiento intelectual con relación á las leyes biológicas, cuanto por la sensibilidad be-

néfica de sus efectos que conducen al hábito de observarlos inconscientemente; y de ningún modo se pueden ejercitar mejor estas dos facultades que investigando en la Naturaleza cuanto tiende á la conservación de la salud y al bienestar del cuerpo, por la calidad de las substancias, la naturaleza del aire, la influencia de la luz, los efectos del calor y el uso debido de otros muchos elementos con que está familiarizado el observador científico: mientras que todo aquello le importa nada al hombre ensimismado en las ideas metafísicas de las teorías que especula.

364.—Muchos son los filósofos que han pretendido determinar, por el origen de los conocimientos científicos, el orden genealógico de las ciencias, tomando distintas bases, una de ellas, la moral, como principio sociológico de la actividad humana. Convencido Bacon—quien con Descartes puso la primera piedra á la Filosofía moderna, Filosofía primera, como la llamó para colocarla en lugar de preferencia—de las grandes ventajas de la investigación que tiene en mira la formación de leyes naturales con preliminares ó elementos lógicos; procuró demostrar su grandeza real y positiva; presentar el método, para inducir de los fenómenos el conocimiento de sus leyes; reunir las doctrinas fundamentales: en una palabra, constituir su ciencia activa y operativa. Pero, si nunca alcanzó á instituir una verdadera escuela, ni á formar ningún sistema; llegó á lo menos hasta la aplicación debida de la *noción de ley* á todos los fenómenos internos y externos, esto es, subjetivos y objetivos; con los cuales el incansable obrero de la Naturaleza, Augusto

Compte, reuniendo en orden todos los conocimientos cosmológicos abstractos y concretos, que son los fundamentales de la existencia universal, los directos del orden material; y los referentes al orden humano individual y colectivo, que comprenden los de la vida, de la sociedad y de la moral; pudo formar con ellos el cuadro más completo que ha podido construirse de las ciencias naturales y de las humanidades.

CAPÍTULO II.

NATURALEZA Y CLASIFICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS.

365.—Los conocimientos humanos se ofrecen al educando bajo diversos caracteres, por los cuales se les puede clasificar de esta manera.

1º Determinados é indispensables, que comprenden los conocimientos que todo hombre debe adquirir, como miembro social, cualesquiera que sean su clase y posición.

2º Necesarios y adecuados, que comprenden los profesionales á que se dedican los hombres cuyas facultades se lo permiten.

3º Forzosos y repulsivos, que son los que por disposición paterna, escolar, ó legal, se obliga á que se obtengan sin ninguna disposición ni voluntad.

4º Gratuitos y voluntarios, los que se adquieren voluntariamente cuando el tiempo y las facultades los ofrecen como supernumerarios.

366. Todos ellos pertenecen por su naturaleza á diferentes clases ó ramos cada uno de los cuales está constituido por diversos temas ó asuntos que deben ser, á su vez, considerados separadamente. Por consiguiente, con relación al orden pedagógico, se dividen en siete clases que son: elementos generales, lenguaje, ciencias formales, ciencias empíricas, ciencias racionales, ciencias históricas y principios científicos correspondientes á las artes.

367. Al primer orden corresponden los que adquieren los niños de los objetos que miran y de los hechos que observan; ya sean adquiridos en el hogar doméstico por explicaciones paternas, ya los obtengan en las escuelas por lecciones objetivas. Estos conocimientos acopiados objetivamente por ellos, ó alcanzados por intuiciones de su razón naciente, forman los elementos generales que, aunque acogidos sin orden, han de ser más tarde separados y clasificados para servir de base á cada uno de los ramos científicos de distinta naturaleza.

Desde que un niño abre sus ojos á la luz, todos los objetos que están en su contorno empiezan á impresionarle; y por cada uno de sus sentidos se ponen en relación con sus facultades perceptivas, las primeras que comienzan su desarrollo: de este modo, va adquiriendo poco á poco todos los elementos instructivos que se le ofrecen gratuitamente. Sin embargo, aunque su razón duerme todavía en el obscuro recinto de su mente, acuden á su inteligencia, de una manera admirable, conocimientos absolutos fuera de todo objeto con que pudieran creerse relacionados. El pri-

mer modo se llama perceptivo; y el segundo, intuitivo.

368.—El lenguaje que, por su importancia toma en la clasificación el segundo orden de conocimientos, aunque por su estructura y naturaleza debería estar en el número de las artes científicas; interviene como *medium* para la adquisición de todos los conocimientos; y por lo tanto, su estudio debe considerarse indispensable, cualquiera que sea el ramo á que cada hombre se dedique.

369.—En el tercer orden se hallan las ciencias formales, llamadas también ciencias exactas. Todos los pensamientos humanos, así como todos los objetos á que se refieren, tienen su forma natural, ó relativa, en el discurso, en el tiempo y en el espacio; y el principio absoluto de unidad ó pluralidad que constituye el número. Las ciencias de este orden, que sistematizan tales formas y determinan el número, son la Lógica y las Matemáticas: siendo oportuno advertir que los principios de éstas se hallan también sujetos á la Lógica.

370.—El cuarto orden lo forman las ciencias empíricas, que son aquellas cuyo conocimiento se adquiere por la experiencia; las cuales abrazan la disposición metódica, la clasificación, y las leyes de todos los objetos que se observan y de todos los hechos que se prestan á la experiencia. En ellas se comprenden:

LA FÍSICA, que enseña las propiedades de la materia, las fuerzas á que está sujeta, y los fenómenos que en ella se verifican á influencia de sus agentes.

LA QUÍMICA, que trata de la composición y descomposición de los cuerpos, de los elementos materia-

les que los forman, y de la fuerza atractiva de sus moléculas.

LA ASTRONOMÍA, que pone al hombre en relación con los cuerpos celestes, manifestándole su naturaleza, sus cualidades, su distancia y sus movimientos.

LA GEOLOGÍA, que nos manifiesta la estructura material del globo que habitamos; y sus transformaciones en relación al tiempo de su existencia.

LA GEOGRAFÍA, que comprende tres ciencias de carácter distinto, ó se divide en ellas; de las cuales sólo dos son empíricas: la Geografía física que pone de manifiesto el aspecto de la tierra, considerada simplemente como cuerpo; y la Cosmografía que enseña las leyes á que está sujeta la tierra con relación á los demás astros, ó al contrario: todo con referencia á la descripción universal.

LA MINERALOGÍA, que desentraña de la tierra las sustancias inorgánicas de distinta naturaleza, que contribuyen á la existencia, ó forman la riqueza de la humanidad.

LA BOTÁNICA, que clasifica la diversidad de cuerpos orgánicos inanimados que se llaman vegetales.

LA ZOOLOGÍA, que pone á la vista la inmensidad de seres irracionales que viven en la tierra y en las aguas.

LA ANATOMÍA, que explica analíticamente la estructura física de un cuerpo orgánico, especialmente del cuerpo humano.

LA BIOLOGÍA, ciencia de los elementos materiales que están en relación con la vida.

LA FISIOLÓGÍA, que trata de las diversas porciones

que, en los seres orgánicos, constituyen la vida, especialmente de las del hombre.

LA SICOLOGÍA, que trata de las facultades del alma, y de las funciones y operaciones que con ellas efectúa.

371.—Al quinto orden pertenecen las ciencias racionales, que determinan las leyes á que están sujetas las tres facultades del alma: sensibilidad, entendimiento y voluntad, en sus relaciones objetivas; y que se ofrecen al entendimiento humano con diversas fases y bajo diferentes caracteres, según sea la luz que guíe á la razón, ó el fin á que se dirijan. Estas son indeterminadamente numerosas; pero todas se pueden reducir, por lo general, con relación á las mismas facultades cuyas leyes establecen, de este modo:

La Filosofía, que investiga la verdad de los conocimientos que se ofrecen al espíritu con relación al tiempo, al espacio, á la substancia, á la causa, á la enfermedad y á otros muchos conceptos de igual naturaleza.

La Estética, ciencia que nos da á conocer el orden, la proporción, la gracia, la armonía, la perfección y demás conceptos que constituyen la belleza, cuya concepción se alcanza por un acto especial de la razón.

La Ética, en que la razón, dirigiendo los actos de la voluntad, pone al hombre en estado de conocer el derecho, la libertad, el amor, la caridad y otros conceptos que constituyen la bondad.

Estas ciencias comprenden las ideas primitivas que sugiere la intuición; los axiomas, que son los principios absolutos en que se fundan; y los resultados y principios particulares que se adquieren por deducción.

372.—Las otras ciencias contienen también principios absolutos que resultan de la generalización de un hecho, ó de una serie de hechos, cuyo conocimiento se adquiere por la experiencia; pero esto solo no les da carácter para entrar al dominio directo de la razón; pues, aunque las ciencias formales acogen como hechos esos mismos axiomas, apenas pueden llegar á descubrir la forma fuera de la naturaleza; pero jamás á resolver los problemas de la vida; ni á encajar en su seno la verdad absoluta fija, necesaria y fundamental que abarcan las ciencias racionales, sin las cuales fluctuarían indecisas sin apoyo ni dirección. Por consiguiente, para que su estudio salga de la esfera de medios científicos y se pueda sacar de ellas algo más que los principios particulares de extensión y número, ó de las leyes del pensamiento; es preciso averiguar, con las ciencias racionales, la naturaleza y procedencia absoluta de las verdades en que están fundadas; y definir el objeto que se persigue en cada una de ellas.

373.—Al sexto orden corresponden las ciencias históricas, cuyo estudio hace conocer los acontecimientos acaecidos á la humanidad bajo diversos aspectos y contenidos en variedad de límites; pues la historia puede referirse tanto á sucesos generales ó universales, como á hechos particulares, acontecimientos aislados, ó procedimientos individuales. De aquí, las denominaciones de *historia universal*, *historia particular*, *episodio*, ó *biografía*.

374.—El último orden comprende los principios referentes á las artes, que, si bien están constituidas

por reglas determinadas para la práctica ó ejercicio de cada una, todas se apoyan en conocimientos científicos propios, ó de diversa naturaleza: un pintor, un escultor jamás prosperaría en el arte que ejerce, careciendo de los principios estéticos que le son indispensables.

375.—Ya se han clasificado las ciencias en el orden pedagógico, acogiendo la más uniforme y acertada opinión de los autores eximios. Las demás clasificaciones filosóficas con atención á los mundos de la materia y del espíritu; ó al orden de su formación originaria, cuyo conocimiento es poco menos que imposible, son numerosas; pero entre ellas descuella la de Spencer; y sobre todo, el *círculo de la ciencia* hábilmente arreglado por Baldwin, cuyo estudio es altamente recomendable.

376.—Pero en cualquier caso, para determinar el valor de los ramos de instrucción relativos al desarrollo mental, á su uso práctico, ó á su propia naturaleza, es preciso distinguir los conocimientos reales, y los auxiliares, que estén en perspectiva para el ejercicio de las facultades intelectuales: los primeros se adquieren de los fenómenos y de las leyes de la materia y del espíritu que se concretan positivamente á las necesidades de la vida; y los auxiliares son los que, por servir de medios para acoger los reales, se consideran como utensilios de la enseñanza.

377.—Los conocimientos reales se hacen auxiliares cuando se sirve de ellos para la adquisición de otros; y sucede lo contrario, si los auxiliares tienden á un fin propuesto, elevando sus principios intrínsecos de-

terminadamente á las relaciones con el progreso humano. Sin embargo, así como es necesario un objeto para distinguir cualidades, se requiere la existencia real de las cosas para determinar su número y extensión, á que se contraen las Matemáticas: conocimientos puramente auxiliares para medir las relaciones cuantitativas de las ciencias concretas.

378.—Los conocimientos reales son de dos clases: unos ponen al hombre en relación con la Naturaleza, denominándose Ciencias Naturales; y los otros se refieren al hombre en sí mismo, con el nombre de Humanidad.

CAPÍTULO III.

LEYES GENERALES SOBRE LA ADQUISICIÓN, USO Y RELACIONES DE LOS CONOCIMIENTOS.

379.—Los abnegados obreros de la instrucción, para que ésta llene sus fines, han estudiado atentamente los diversos sistemas de enseñanza de los tiempos pasados, que no han de desecharse por el menor hecho de su antigüedad, sin que la luz de la razón muestre otros más favorables; y, comparándolos con el estado de desarrollo y de progreso actuales, han observado sus cambios sucesivos; el fruto positivo, ó auxiliar, de los conocimientos que se han adquirido; y el orden, modo y forma que se han adoptado para acopiarlos en la mente humana: todo con el objeto de ver si todavía conviene alguna modificación de sistema, ó su cambio

total, sin apoyarse en la tenaz oposición que se observa entre anticuarios y reformistas; unos, por sostener lo que fué, aunque ya no haya razón de ser; y otros, por reformarlo todo sin necesidad ni beneficio. Han adoptado, pues, el sistema de conocimientos concretos, porque la mente no se satisface con adquirir conocimientos meramente teóricos ó auxiliares: necesita los que tienden al engrandecimiento moral y material del hombre, en sus relaciones sociales, ó en su vida individual.

380.—Un autor notable dice que los conocimientos auxiliares se adquieren por incidencia con la atención secundaria: opinión errónea en lo principal. Aunque la práctica de un trabajo haga que se perfeccione el manejo de las herramientas, aunque el operario preste la atención primaria á su labor; la atención secundaria solamente no le enseñará el uso de esas herramientas, si antes no lo ha adquirido con la primaria. Lo más que puede decirse á este respecto es que los conocimientos reales se adquieren directamente con la atención primaria; y que, á la vez, la secundaria ejercita y perfecciona incidentalmente el uso de los auxiliares ó medios.

381.—Los conocimientos reales, según su clasificación, constituyen dos clases de ciencias: Ciencias Naturales y Humanidades; pero unas y otras se hallan en íntima relación, porque el entendimiento no alcanzaría el conocimiento que sirve de base á las funciones de las facultades más elevadas, si la Naturaleza no le suministrara material para el desarrollo de las facultades perceptivas. Así, pues, las ciencias naturales, aparte de

que promueven el desarrollo de las demás ciencias ofreciendo vasto campo á la investigación, prestándose para la aplicación de especulaciones teóricas, y despertando en nuestra mente el interés intelectual que facilita su adquisición; ponen en relación los mundos orgánico é inorgánico, demostrando las propiedades materiales y la organización de nuestro cuerpo. Sin su conocimiento, cualquier desarreglo, ocasionándonos un penoso malestar, nos precipitaría al fin prematuro de nuestra existencia.

382.—Del mismo modo, las humanidades llevan el desarrollo de la percepción y de la memoria á un grado más alto, porque el valor de las facultades reflexivas depende de la manera como la mente acoja lo percibido, y de la fidelidad con que lo recuerde; de lo contrario, no habría seguridad en los hechos, ni firmeza en los datos que proporcionan las Ciencias Naturales; ni podrían llegar al recinto de la reflexión en condiciones de ofrecer un resultado exacto y verdadero. Hacen también que el hombre se conozca á sí mismo, ya por un examen analítico de su naturaleza; el estudio de su estructura material, con relación al mundo externo; y la manifestación de sus facultades anímicas: ya por la relación que tiene con esa masa colectiva, esa gran familia, que se llama sociedad universal, cuyos miembros se diferencian por sus razas, origen, carácter, costumbres y jerarquías; y se elevan ó descienden en importancia y moralidad, impulsando, ó entorpeciendo, la labor progresiva de la humanidad entera, en sus esfuerzos para subyugar á la Naturaleza.

383.—Como se ve, unas y otras hacen que la humanidad, salvando el error, acoja sin recelo la verdad; que el hábito de obtener lo cierto, forme idea de lo equitativo; y que este principio, reducido á justicia, engendre el amor al bien, estimulando á un honroso proceder. Sirven también como auxiliares de la industria por la cual puede el hombre nutrirse, crecer y conservarse, para usar de la Naturaleza en su provecho, bienestar, comodidad y complacencia; pues las necesidades, desarrollando el ingenio promovieron la industria, con la cual se descubrieron las propiedades, fenómenos y causas de la materia, dando origen á los elementos físicos, cuyas leyes inferidas, recogidas y experimentadas por el ejercicio industrial, constituyeron las Ciencias Naturales que, en reciprocidad, han elevado á la Física, autora de su existencia, al estado de progreso á que ha llegado en la actualidad. Pero, para utilizar con las humanidades la industria y el comercio, es preciso adquirir objetivamente su conocimiento; pues lo que se piensa y lo que se hace depende en gran parte de la región en que se vive, cuya influencia, determinada por la Fisiología, la Sociología y la Historia, imprime carácter hasta en la literatura y en las artes.

384.—La Historia, en cualquiera de sus aspectos se relaciona también con todos los conocimientos y contribuye correctamente al bienestar humano. La Cronología registra los pasos de la humanidad; y anota sus procedimientos morales como causa originaria de sus triunfos y desastres, adelantos y retrocesos; enseñando á sostener la vida en armonía con las leyes in-

mutables del Universo: la Filología la trae en continua investigación científica desde el origen del lenguaje, por la vía que éste ha seguido en sus alteraciones sucesivas; y la Arqueología la lleva, en fin, sobre las ruinas de ciudades y monumentos hasta encontrar las huellas primitivas de la inteligencia humana.

385.—Por último, el estudio de las lenguas extrañas debe considerarse como poderoso auxilio para la investigación filosófica; y como firme apoyo á los intereses del comercio y á las relaciones del trato social; pero no debe pretenderse, con referencia á las antiguas, que aventajen á las Ciencias Naturales en el ejercicio de la atención, de la observación y del juicio; por más que se les deba el fundamento de las grandes escuelas y la cultura de hombres como los clásicos de Grecia y Roma, cuyas ideas sublimes y sentimientos elevados forman el más grandioso cuadro que la humana imaginación ha podido producir.

SECCION SEGUNDA.

ECONOMIA DE LA ESCUELA.

CAPÍTULO I.

ORGANIZACIÓN GENERAL.

§ I.

Idea general de Escuela.

386.—La palabra *escuela* se deriva de la voz griega *scholé* que significaba *lugar de reposo*, nombre que

los griegos daban á la escuela porque la lectura y el estudio que hacían en ella les servía de recreo entre las pesadas labores de su educación, reducida á ejercicios puramente activos de agilidad y fuerza, ó notables acciones de valor y de heroísmo: que entonces se abrigaba la idea de que los hombres más fuertes eran los más felices; y esto era el móvil que impulsaba al espíritu de ese pueblo marcial, tan inclinado á la guerra.

387.—Después pasó á la voz latina *schola* con la significación de *lugar de estudio*, porque los romanos tomaron mayor interés en alcanzar conocimientos científicos: que ya su educación era también intelectual, aunque conservando algo de la anterior.

388.—En el día la palabra *escuela* significa *casa de educación*, es decir, el lugar en que los niños, ó los jóvenes, se reúnen para efectuar hasta lo posible el perfeccionamiento de su cuerpo y de su espíritu en todas sus energías y potencias.

389.—La voz *escuela*, además de los significados anteriores, tiene acepciones diferentes: la de doctrina, ú opinión clásica, como «Es de la escuela de Voltaire»; la de sistema, ó conjunto de principios más ó menos fundamentales, como «La escuela antigua tiene su lado superior á la moderna»; la de método, ó manera de enseñanza, como «Para escuela literaria, la Francia; para escuela de pintura, la Italia»; y otras, como la de estilo, la de gusto, etc.

§ II.

Clasificación de las Escuelas.

390.—Las escuelas se clasifican generalmente en populares, académicas y profesionales.

391.—Son populares las que pertenecen al pueblo, en las cuales se da la educación que todo hombre debe tener, cualquiera que sea la clase á que pertenece, ó el lugar que ocupa en la sociedad.

392.—Son académicas las que prestan al educando los medios de perfeccionar la cultura recibida en las escuelas populares, para ponerse en actividad de dirigir los actos públicos de progreso social; ó, por lo menos, de cooperar á ellos.

393.—Son profesionales las que, fuera de la educación en general, hacen que el hombre cuyas facultades le auxilian se profundice en conocimientos especiales de ciencias, ó artes, á fin de servir mejor en uno solo, cualquiera, de los ramos del saber que se llaman profesiones.

394.—Pertenecen á la clase de las escuelas populares las de párvulos; las primarias elementales y superiores; las de aplicación; y las de adultos nocturnos ó dominicales.

395.—Se consideran académicas las escuelas preparatorias; y los colegios, liceos, institutos y demás establecimientos de enseñanza secundaria.

396.—Son escuelas profesionales las universidades, las escuelas de ingenieros, las normales, las de comercio, las politécnicas, las de bellas artes y de ar-

tes y oficios, las de agricultura, los protectorados, y toda escuela que se establezca para enseñanza fundamental de algún ramo del saber humano que se ha de aprovechar en beneficio público.

397.—Todas las escuelas populares, denominadas generalmente *escuelas de educación primaria*, ó simplemente *escuelas primarias*, se clasifican á su vez bajo diversos conceptos.

1º Con atención al fomento, en públicas y privadas. Son públicas las que costean el Gobierno, el Ayuntamiento, la Beneficencia y algunas veces el clero; y privadas, las establecidas por personas particulares y sostenidas por los padres de familia.

2º Por la edad de los educandos, en infantiles ó de párvulos, á las que sólo asisten alumnos de cinco á ocho años; de niños, en que se recibe de más de ocho hasta quince; y de adultos, las que se establecen para individuos de mayor edad que por circunstancias anormales no han recibido á tiempo la educación indispensable.

3º Por la extensión de las materias, en elementales y superiores. Pero no se crea que esta clasificación depende del menor ó mayor número de materias que una y otra comprendan; pues ellas, en la educación primaria elemental, ó superior, se inician y desarrollan en igual número; y sus diversos grados se distribuyen solamente por los medios educativos que deben emplearse según la edad del educando y la extensión proporcional al desarrollo de sus facultades.

4º Con atención al profesorado, ó á la institución, en laicas y religiosas; no siendo indispensable para

las segundas el profesorado religioso, pues muchos son dirigidos y regentados por seglares.

5° Con atención al sexo, en escuelas de niños, de niñas y mixtas. La última clasificación es aceptable sólo para aquellas escuelas cuyos educandos no pasan de ocho años, como las de párvulos, los jardines de la infancia y las maternidades.

6° Con atención al lugar en que están establecidas, ó al tiempo de sus labores, se han hecho otras clasificaciones de menos importancia.

§ III.

Institución de las Escuelas.

398.—En general, se llama organización escolar no sólo á la constitución orgánica esencial de las escuelas, sino también á la buena conservación de su existencia, por los elementos de que dispongan; y al conjunto armónico de las funciones que desempeñen; pero la creación, ó institución de una escuela se inicia por su estructura material conforme á las disposiciones que se dicten para su fomento y regularidad.

399.—No se crea por esto que sólo las autoridades de educación son los agentes en la organización escolar; pues colaboran en ella directamente los maestros que han de dar cumplimiento á esas disposiciones; y de una manera indirecta, las autoridades locales encargadas de informar los desperfectos é iniciar mejoras orgánicas; los ayuntamientos que, como poderes populares, pueden fundar y fomentar escuelas; y cuya vigilancia inmediata les da experiencia para re-

formar la organización subordinada á sus facultades, ó para proponer las reformas convenientes á la estatuida por disposiciones extrañas: los inspectores de instrucción, siempre que sean aptos para el importante desempeño de su cargo, porque sólo entonces podrán dirigir á los maestros en ciertos procedimientos por ellos ignorados, evitando en lo posible las irregularidades: las familias que, de acuerdo con los maestros buscan los medios más eficaces para la educación de sus hijos, no siendo de poca importancia el de la organización de la escuela en que se educan: y en fin, la sociedad en general cuya mirada se dirige incesantemente de la prensa á las escuelas y de éstas á la prensa, buscando con avidez cuanto pueda mejorar ó ensanchar la cultura popular.

§ IV.

Local, muebles y útiles.

400.—No puede haber buena organización, así como tampoco buen régimen ni disciplina, en una escuela cuyo local sea inadecuado, ó que carezca de los muebles y útiles necesarios para la comodidad de los niños, y para la facilidad y método de la enseñanza. Pero no debe entenderse que todas las escuelas en general han de estar provistas con profusión del mueblaje y aparatos que pudieran arreglar una escuela, por sus elementos materiales, á la más alta concepción pedagógica; pues para ello se ofrecen muchas dificultades entre las que descuellan la deficien-

cia de la hacienda pública, ó la falta de buena administración que evite el despilfarro.

401.—Las escuelas primarias, no obstante la comunidad de su objeto, tienen también sus jerarquías que exigen mayor ó menor provisión de materiales; siempre con el cuidado de que las inferiores no carezcan de lo absolutamente necesario, que es lo que se va á determinar.

402.—Toda escuela primaria debe estar situada en la parte más central del barrio á que pertenece y contener los departamentos necesarios para las diversas secciones establecidas, con capacidad suficiente para que los alumnos puedan hacer con holgura sus movimientos, y las evoluciones disciplinarias.

403.—Las condiciones higiénicas del edificio deben ser atendidas con superioridad á lo que la ciencia prescribe para los domicilios particulares, sobre todo, con relación al aire, á la luz, y al ascenso y declinación del sol; pues, así como es necesaria la mayor claridad posible, es totalmente perjudicial la introducción de rayos solares á cualquiera hora del día. Es poca toda recomendación que se haga (y acaso es lo que más se descuida), sobre la desinfectación continua de los lugares excusados tan concurridos por los alumnos á prolongada permanencia, por poca necesidad y hasta sin ella.

404.—Todas las secciones deben estar provistas de bufetes aislados ó de combinación, correspondientes con exceso al número de alumnos matriculados. Tales muebles deben estar fijos ó adheridos, de manera que queden tantos niños, uno tras otro, como lo per-

mita la extensión longitudinal de los locales, de tal manera, si son aislados, que á la mesa del primero corresponda el asiento del segundo, y así hasta el último, quedando á derecha ó izquierda de cada serie, según convenga, la calle por la cual puedan entrar y salir sin contacto con los demás.

405.—Es conveniente que los edificios escolares sean de propiedad, y no casas alquiladas que ocasionan continuos cambios, destruyendo con ellos la proporción que acaso se haya tenido en cuenta para la construcción del mueblaje, ó impidiendo que se la tenga.

406.—No debe permitirse el uso de las mesas laterales colectivas, bajo ningún aspecto, pues son, ó no, hechas de manera que puedan combinarse; si lo primero, como el asiento de la segunda corresponde á la primera, sólo pueden salir de ella, libremente, los alumnos que ocupan los extremos; y si lo segundo, la calle que debe quedar á la espalda para el movimiento, impide que los niños se recuesten, permaneciendo todo el tiempo en una posición, además de incómoda y fatigosa, contraria á la salud y al desarrollo físico, pues interrumpe la respiración y contrae el organismo.

407.—El bufete del maestro debe estar á la altura conveniente para dominar la clase, de manera que todos sus actos se ofrezcan libremente á la atención de todos los alumnos.

408.—Los pizarrones y encerados en número conveniente á las secciones y clases, dependen de la extensión y comodidades locales: su altura debe ser proporcional á la edad de los alumnos; pero su extensión nunca será de más grande. Los mapas fijos, si es po-

sible, en lugares generalmente visibles, deben usarse por medio de punteros á cuya extremidad haya un pedazo de caucho (goma elástica), ú otra materia suave que no raye su barniz.

409.—El mismo pizarrón, hábilmente arreglado por el maestro, puede servir de tablero para la enseñanza de la pronunciación de las voces, elemento de la enseñanza simultánea de lectura y escritura según el método que se ha expuesto en el lugar correspondiente.

410.—En cuanto á los demás enseres y útiles escolares indispensables para la enseñanza, debe cada maestro, de acuerdo con la Inspección local, ó con los padres de familia, arbitrar los medios de obtenerlos sin esperar al resultado de las peticiones que en todo caso están obligados á elevar al superior inmediato; pero nunca debe distraer el cumplimiento de sus deberes, ni sacrificar el régimen y la disciplina escolares, so pretexto de carecer de tales elementos. En tal caso, si sus aptitudes no alcanzan á suplirlos, debe renunciar el cargo, ó para que de este modo se provea en el acto, ó para que otro maestro más solícito supla las necesidades.

411.—El cuidado y conservación de los materiales de la escuela deben ser atendidos por las autoridades superiores con el mayor esmero: lo cual no será difícil si la Dirección General de Educación Pública hace llevar con arreglo los libros de provisión para las escuelas; exige cada año una razón de existencias y estado visada por la Junta de Instrucción correspondiente, y hace responsables de la pérdida, destrucción

ó deterioro excesivo, á los maestros cuya negligencia, descuido ó abandono los hayan motivado.

412.—Es deplorable el modo como algunos maestros tratan y permiten que se traten los materiales de la enseñanza, cuando no los aprovechan particularmente con perjuicio de los niños, ó disponen de ellos como de cosa propia. No por esto se puede aprobar el insensato esmero de algunos que guardan los útiles de tal manera que nadie aprovecha de ellos.

413.—Sin desatender á lo indispensable, debe hacerse lo posible por que cada escuela primaria tenga una biblioteca compuesta, en primer lugar, de las obras necesarias para consulta de los maestros, sobre la materia de su enseñanza; y después, en cuanto se pueda, de las que sirvan para el desarrollo intelectual de los niños y para que adquieran, por el interés de su lectura, el hábito de leer y la aspiración á instruirse. Es triste que los maestros eleven sus peticiones ó datos estadísticos con faltas de ortografía, por carecer tal vez de un diccionario. Pero todo cuanto anhelo se tenga, y cuanto mejor se consiga dotar á una escuela con elementos para la enseñanza, de nada servirá sin el cuidado y conservación, ó por lo menos, responsabilidad efectiva y coactiva de los maestros.

§ v.

Ingreso y Clasificación.

414.—Para la instalación de una escuela, ó para su reapertura, debe, en primer lugar, matricularse á los alumnos en las secciones correspondientes, según los

certificados que aporten; ó en su defecto, después de un ligero examen. Esta matrícula, además de facilitar el conocimiento de los niños que ingresan por primera vez, y la pronta comunicación con sus padres ó apoderados, cuando sea necesaria, ofrece la gran utilidad de preparar la clasificación de los alumnos por la cual han de principiarse las labores de la escuela, y de servir de punto de comparación para el aprovechamiento ulterior. Regularmente las comisiones examinadoras se pagan de la apariencia de un examen, sin saber que muchos maestros negligentes presentan como trabajos del año actual los mismos del anterior: lo cual no podrían hacer si se cuidara de comparar por la matrícula y el examen, el estado de los niños de principio á fin de cada año escolar.

415.—Luego habrá de clasificárseles según su estado de instrucción, el desarrollo de sus facultades, su edad, y alguna otra particularidad que merezca distinción. Pero como esto no es fácil hacerlo inmediatamente; y como por otra parte, no deben pasarse días y más días en tal clasificación, iniciándose los trabajos con disposiciones inconsistentes, cambios repetidos, movimientos falsos y otros motivos de confusión y desorden, contra todo principio pedagógico; se debe principiar por hacerse ligeramente una clasificación provisional que se irá rectificando en los primeros días á medida que se vayan conociendo con certeza las condiciones de cada alumno.

416.—En toda clasificación se ha de procurar que ni el número de alumnos sea tan grande que no alcance para todos la solicitud del maestro, ni tan corto que

desanime el entusiasmo y ocasione desaliento: tan contrario es para el buen éxito de la enseñanza la confusión de una clase numerosa, como la tristeza de otra casi desierta, con tres ó cuatro alumnos.

§ VI.

Distribución del Trabajo.

417.—A las clasificaciones debe seguir la distribución del trabajo, materia de organización escolar, que no debe confundirse con el reparto de los ramos de instrucción designados para cada grado por el régimen de enseñanza; ni con la distribución general del tiempo, que corresponde á la disciplina. Determinado el trabajo correspondiente á cada sección ó grado, es preciso tener en cuenta el que debe corresponder á cada niño; pues como, al hacer la clasificación, se atiende solamente al estado en que se encuentran con relación á la lectura, escritura, idioma nacional y aritmética, materias que forman la base de la instrucción; puede muy bien no estar en el mismo estado en los demás ramos y necesitar para ellos mayor ó menor trabajo: ese equilibrio deben procurar los maestros prolongando el trabajo de lo que menos saben y acortando el de aquello en que están más avanzados.

418.—Es costumbre bastante general el dar á los alumnos trabajos á domicilio, que tiene varios inconvenientes. Primeramente, no es la casa paterna lugar oportuno para que los niños trabajen, por la distracción que ofrecen las familias; así, faltan á su deber y buscan en seguida pretextos para disculparse, con lo cual incurren en desobediencia y se habitúan á la

mentira: después, se les obliga con ello á ocupar el tiempo destinado á su recreo y expansión, procedimiento contrario á todo principio educativo: y por fin, si efectúan el trabajo, lo hacen sin dirección alguna, adquiriendo vicios que coartan el método de enseñanza; y muchas veces no es más que obra de algún hermano, pariente ó amigo.

§ VII.

Textos de Enseñanza.

419.—El plan de estudios y los libros de texto son también en las escuelas materia de organización, sin los cuales ésta no podría mantenerse sino en apariencia; pues la enseñanza fluctuaría como nave sin timón; y los maestros marcharían á ciegas cogiendo de aquí y de allí conocimientos que transmitir, ó asuntos de que tratar. Pero, si la formación de dicho plan corresponde á la legislación escolar, la adopción de textos depende inmediatamente de la Dirección General del Ramo con aprobación gubernativa.

420.—Apenas hay cosa que influya más en la enseñanza que la adopción de textos para los grados superiores en los cuales deben ya mezclarse, como se ha manifestado, ambos sistemas objetivo y subjetivo. Algunos creen que cualquier texto es bueno para el buen maestro; pero la experiencia por la práctica prueba lo contrario. El maestro que adopta ó acoge malos textos prueba que no conoce los perjuicios que ocasionan; pues de lo contrario, más bien se pasaría

sin ellos; y sujetando sus lecciones á un método oral y práctico, tendría menos dificultades que con textos inadecuados.

421.—Para que un libro de texto de instrucción primaria sea adoptable, debe tener las siguientes condiciones:

1ª Debe ser escrito para los grados superiores de instrucción elemental; y nunca para grados inferiores cuya enseñanza ha de ser puramente oral y objetiva.

2ª Deben sólo contener la esencia de la materia brevemente tratada; y á lo más algunas definiciones, clasificaciones, y reglas más precisas y necesarias, dando siempre la preferencia á aquellas que deben recomendarse á la memoria para servir de base á las explicaciones del profesor.

3ª Deben ser uniformes para todas las escuelas del Estado ó del Departamento; ó, cuando menos, de la localidad; pues la adopción de textos diferentes para el mismo ramo en diversas escuelas de una población ocasiona perjuicios grandes para los niños que pasan de una escuela á otra por alguna necesidad; y tienen el deber de cambiar de texto so pena de introducir desorden y dificultades en la enseñanza de una materia cuyo texto es diferente.

4ª Deben estar escritos con método sugestivo; y sobre todo, con claridad, precisión y cultura; de manera que su estilo se adopte fácilmente á las facultades de los alumnos, que por cierto aun no están desarrolladas. Vician de impropios aquellos textos para cuya redacción se han escogido palabras sublimes, y técnicos innecesarios; así como también es gran defecto

que falten los técnicos correspondientes á la materia de que se trata.

5ª Por fin, deben tener sus elementos con sujeción á la lógica más rigurosa: sólo de este modo se prestan para desenvolver la reflexión del niño, á fin de que pueda indicar ó deducir conocimientos, de las leyes ó principios que el texto contiene.

422.—Debe desterrarse en lo absoluto la nociva costumbre de algunos maestros, de limitar su enseñanza á preguntas y respuestas sacadas mecánicamente del libro de texto, como se recitaba antiguamente en forma de catecismo la cartilla cristiana. Para que el estudio recomendado á la memoria sea eficaz, debe hacerse que los niños comprendan, por explicaciones del profesor, el contenido de la lección, antes de estudiarla; y aun así, no es preciso obligar á los alumnos á ceñirse rigurosamente á la letra textual, cuando pueden y es más ventajoso todavía expresar los mismos pensamientos en sus propias voces.

423.—Como un gran beneficio para escuelas y colegios, deberían los poderes legislativos autorizar la convocación periódica, indeterminada en cuanto al personal, pero de plazo fijo, para la formación de textos de enseñanza que sirvieran única y exclusivamente en el Estado, por lo menos para la instrucción primaria y secundaria, en un período de tiempo capaz de mayor progreso científico, como diez años. Tales textos habrían de ser renovados periódicamente, en caso necesario, por otros acogidos en sendos concursos de la misma naturaleza. El expendio exclusivo de una obra de texto en un país, por pequeño

que éste sea, no dejaría de proporcionar á su autor una grande utilidad que excitaría, sin duda, á los hombres de ciencia, nacionales ó extranjeros. Toda la dificultad que habría de vencerse está en la formación de la ley de régimen del procedimiento censor; y en el nombramiento de miembros que reúnan capacidad, rectitud é incólume honradez.

§ VIII.

Deberes de Maestros y de Familias.

424.—Tanto las leyes de instrucción como las disposiciones reglamentarias imponen deberes á los maestros y á los padres de familia, sin cuyo cumplimiento se desconcertaría la organización escolar externa.* Estos deberes, respecto de los maestros están fuera de los comprendidos en la interna, ó disciplina escolar; y pueden determinarse como principales: la asistencia cumplida; la observancia rigurosa del plan de estudios y del método de enseñanza establecidos en el país; y el esmerado afán con que debe llevar, ó hacer llevar de subalternos, los libros por los cuales pueda informar en momento dado, ó en tiempo designado por el reglamento sobre la economía total de la escuela que gobierna.

425.—Aunque se ha dicho como un principio pedagógico que las familias son también colaboradoras de la organización escolar; y aunque realmente lo sean

* Véase la Legislación escolar más adelante.

de una manera indirecta para la parte externa; desgraciadamente en la práctica y para la interna se ofrecen, más bien que favorables, como un elemento contrario á la estructura orgánica del sistema educativo. Esta valla, difícil de salvarla, habrá de subsistir en tanto que el destino de un institutor esté sujeto á la influencia perniciosa de algún potentado descontento, ó de alguna familia exigente y pretenciosa. No importa que haya rectitud y justicia en las autoridades cuando el mal se halla escondido en el medio circundante, por el cual les llega la verdad revestida del disfraz que se le ha querido acomodar. Los maestros que, conociendo y apreciando estos preliminares, no pasan más allá, deben buscar otra esfera en que llenar los deberes de su misión social.

CAPÍTULO II.

RÉGIMEN ESCOLAR.

§ I.

Parte Elemental Inferior.

426.—Antes que todo, debe concebirse la idea distintiva que existe entre sistema de enseñanza, método de enseñanza y régimen de enseñanza, que muchos confunden haciendo sinónimas las expresiones. El primero comprende los principios más ó menos ciertos, ó convenientes, que se adoptan para la enseñanza de

una materia; el segundo, el orden científico que el profesor debe llevar para enseñarla; y el tercero, el modo como se ha de gobernar ó los medios que ha de emplear para conseguir buen éxito en dicha enseñanza. En resumen, los tres respectivamente no son más que la naturaleza, el orden y la forma de la enseñanza, que á su vez se unifican para constituir la forma de la educación en general. En las prescripciones pedagógicas se entremezclan el sistema y el método, por la relación íntima en que se hallan los principios que se adoptan con el orden en que se los coloca; así como el régimen, por su carácter, ocupa lugar especial en el gobierno ó disciplina escolar. Admira que un autor notable como Alcántara García (pág. 365) vague sobre este último concepto por muchas denominaciones inadecuadas, olvidando la verdadera, para ir á parar, al fin, (pág. 367) en la más impropia de *sistema*; que coloque el régimen de enseñanza, con caracteres de individual, simultáneo, mutuo, etc., entre la organización escolar; y más aún, que lo ponga en la organización externa.

427.—Como el orden en que debe enseñarse una materia, prescrito por el método, es cosa distinta del hecho de enseñarla en tal orden, es inconveniente la costumbre seguida en algunas escuelas normales de encargar al profesor de Pedagogía de la práctica en la enseñanza de todos los ramos elementales correspondientes á los diversos grados de la sección anexa. Cada profesor debe dirigir la práctica en la enseñanza del ramo que le corresponde: de ese modo, se ajustarán fácilmente las lecciones elementales que los

alumnos normalistas deben dar á presencia del profesor en el grado de su cargo, á las fundamentales que hayan recibido del mismo profesor en sus respectivas clases. Por lo cual todo profesor normal debe conocer las leyes pedagógicas como requisito *sine qua non*.

428.—De lo dicho en el tratado de enseñanza se ve que ésta, como forma de la educación, ofrece diversos caracteres que se pueden resumir en la preparación de las facultades y energías del que la recibe; en la transmisión de conocimientos verdaderos y útiles que realicen y ennoblezcan su existencia; y por fin, en la transfiguración de su naturaleza por los medios anteriores. Para todo esto se necesita, según la acertada opinión de un eximio pedagogo, que la enseñanza sea:

- 1º Educativa en su sentido general.
- 2º Racional por el fundamento que la constituya.
- 3º Adecuada al rol y necesidades del individuo.
- 4º Gradual por el orden progresivo de los conocimientos que se transmitan.
- 5º Activa, que despierte y anime sus energías vitales.
- 6º Práctica y positiva en sus resultados, por la experiencia, y aplicación de sus elementos.
- 7º Atractiva por el interés con que deba recibirla, y por el agrado y satisfacción que ocasione el obtenerla.

429.—Así, pues, para el buen régimen de la enseñanza, el maestro debe atender:

- 1º A la edad del educando.
- 2º A sus facultades intelectuales.

3º A su predisposición para una, ú otra, materia.

4º A la naturaleza de las materias.

5º A la relación que unas de éstas tienen con otras.

430.—La edad del hombre, por las relaciones sociales, se divide en *niñez*, hasta quince años; *juventud*, hasta treinta; *virilidad* hasta cincuenta; y *vejez*, en adelante: pero con atención al tiempo determinado generalmente para contraerse al estudio sin interrupción de cuidados ni de familia, comprende veintinueve años, tiempo que puede considerarse dividido en cuatro períodos que son: primero la *infancia*, que abraza desde el nacimiento del niño hasta los siete años; segundo, la *niñez*, que comprende de los siete años á los doce; tercero, la *adolescencia*, de los doce á los diez y seis; y cuarto, la *juventud*, de los diez y seis á los veintinueve. De estos cuatro dividendos que forman la edad del hombre antes de contraerse á los compromisos sociales, cada uno se presenta con carácter determinado para adquirir en él los estudios que corresponden á su desarrollo físico; y sobre todo, al mental.

431.—En el primer período comienza la educación del niño por los cuidados maternos, que requiere la más asidua contracción y una prudente sensatez. Gran número de niños fallecen ó se vician física ó moralmente por la imprudencia del proceder de las madres que juzgan como benéfico al infante todo cuanto en su naciente capricho se le ocurre. En esta edad deben demarcar los padres, con la brújula de un razonable procedimiento, la dirección que debe llevar el niño por el tortuoso camino de la vida hasta el fin de su existencia.

432.—Después de los primeros afanes con que los padres ó guardadores de los niños han conseguido preparar su salud y facultades mentales indispensables para comenzar la penosa faena del estudio, principia lo que se ha llamado educación informal del niño que, como se ha visto, no es otra cosa que el convencimiento práctico que va adquiriendo paulatinamente de todo lo que le rodea y de todo aquello que satisface su interés y su curiosidad. Al adquirir los tales, el educando no tiene maestros, ni reglas, ni método, ni orden, ni principios: en una palabra, llegan á él aislada, ó colectivamente, cuando el caso ó las circunstancias lo requieren. Conviene entonces que los padres, á medida de sus facultades y de su instrucción, procuren mejorar estos conocimientos regularizándolos y metodizándolos en lo posible.

433.—Deben tener presente, tanto los padres y guardadores de los niños, como las personas que los rodean, que el carácter, índole y demás disposiciones con que el niño llega á los cinco años ha de conservar, con rarísimas excepciones, por todo el resto de su existencia; y por tanto requiere el mayor esmero en que las amonestaciones, correcciones, y sobre todo, los buenos ejemplos y el estímulo, hagan nacer en su corazón el germen del bien que debe perfeccionar con la instrucción.

434.—Una vez adquiridas estas ligeras nociones informales, pasa el niño á la escuela á recibir los elementos de los conocimientos en general. Allí está el período más delicado de la edad del niño para su instrucción; en el cual el maestro, poniendo todo su ahín-

co y empleando con prudencia sus conocimientos pedagógicos, debe hacer que se desarrollen las facultades perceptivas del educando por medio de las presentaciones y representaciones de los objetos, sin descuidar los primeros desenvolvimientos de su raciocinio y de sus buenas inclinaciones; y haciendo cuanto sea posible en tan corta edad para infundirle conocimientos de lo verdadero y de lo falso, de lo bello y de lo feo, de lo bueno y de lo malo.

435.—En el segundo período, la instrucción humana requiere un consecutivo y más extenso desarrollo de la percepción, con ejercicios de las demás facultades intelectuales, cuyo desarrollo empiezan. En este período, no se limitarán los maestros á las lecciones objetivas de calidad y número, pues deberán hacer á los alumnos ejercicios sugestivos para que ellos mismos busquen, entablen y generalicen las relaciones que bajo diversos conceptos han de distinguir entre los objetos que observen y los hechos que experimenten.

§ II.

Parte Elemental Superior.

436.—Así como en los primeros elementos del saber toda enseñanza debe ser rigurosa y exclusivamente objetiva, porque nada puede llegar á la mente del niño sino por la impresión que sus facultades perceptivas reciban de los objetos; desde que las facultades reflexivas hayan tomado cierto grado de desarrollo,

se ha de empezar la enseñanza en abstracto de los principios científicos, pero sin abandonar en ningún caso la íntima relación y enlace que tiene con esos objetos ya conocidos. Debe también procurarse el desenvolvimiento del raciocinio, ensayando su actividad y sus alcances, y preparándole para la adquisición ulterior de las ciencias racionales.

437.—Debe corregirse cuidadosamente el mal sistema de algunos maestros que hacen la enseñanza elemental superior puramente subjetiva; ó la convierten en una acumulación insubstancial de palabras sin ideas, de nombres sin objetos, de recuerdos sin inteligencia y de expresiones sin pensamientos. Toda enseñanza en este grado debe hacerse mixta combinando ambos sistemas, objetivo y subjetivo; pero el método no puede salir de lo práctico, aplicativo; y en lo posible, racional.

438.—Toda definición, toda regla, debe provenir del conocimiento de los objetos ó del resultado experimental de las relaciones á que una ú otra se refieran, así como toda clasificación debe subseguir al conocimiento de las razones en que se funda, y de la naturaleza especial de los elementos que han de separarse al efectuarla.

439.—En la edad de ocho á doce años la facultad del raciocinio no puede desarrollarse sino especialmente, por lo cual el conato de los maestros debe circunscribirse á las leyes de las ciencias empíricas; á la enseñanza elemental de las ciencias formales; y apenas á las ideas primarias de las ciencias racionales y á las generalizaciones de la intuición: esto último sólo

como medio de ejercicio mental preparatorio. Deberán, pues, cursar, año por año, los cuatro grados restantes de la instrucción formal que corresponde á las escuelas primarias.

440.—Al fin de este periodo en que ya el alumno habrá recibido toda su instrucción elemental sería necesario ó, más bien, indispensable hacer una distinción de clases sociales. El niño que sale de la escuela puede, ó no, según sus facultades, continuar adquiriendo conocimientos superiores y fundamentales, ó dedicarse á otra clase de trabajo para la subsistencia: en este caso, si los conocimientos que ha adquirido no se generalizan y adaptan especialmente á la labor á que quiera dedicarse, en poco, ó en nada, le servirán de auxilio.

Deberían los Gobiernos hacer que, en los lugares en que no hay escuela de oficios, se dictasen en las mismas escuelas populares cursos de aplicación de los ramos que deban servir á las clases proletarias para las transacciones de su vida, según el trabajo á que habrán de dedicarse.

§ III.

Parte Primaria superior.

441.—En el tercer periodo, las facultades discursivas están en el mayor desarrollo y capaces de particularizar por deducción los principios absolutos; las verdades evidentes, universales y necesarias; sin embargo, no es todavía la época en que el alumno pueda

hacer un estudio profundo de las ciencias racionales. Sólo deben ejercitarse en los conocimientos con sujeción á los principios lógicos, á los elementos de las Matemáticas, al perfeccionamiento del lenguaje; y en fin, á todo cuanto abrazan las ciencias empíricas.

§ IV.

Parte Secundaria y Suprema.

442.—Corresponde á los profesores de instrucción académica y profesional el régimen escolar para la enseñanza de los ramos comprendidos en ellas, que se ha de recibir en el cuarto período de la edad estudiantil, cuyo límite final se prolonga en razón de las circunstancias ó aptitudes del educando.

443.—Este período constituye la parte más importante de la vida estudiantil del hombre, en que el desarrollo de sus facultades intelectuales, hallándose en mayor grado, facilitan á la mente el perfeccionamiento de los conocimientos elementales y la adquisición de otros más fundamentales con que ha de desempeñar el puesto que le corresponde en el gobierno, administración, ó sostenimiento de la masa social; en que debe fijar la carrera científica profesional á que ha de dedicarse; y en que, por lo tanto, abarcando todos los conocimientos que estén á su alcance, ó pasando ligeramente por aquellos que están fuera de su fin, ha de procurar ascender á la mayor cultura posible, ó á la perfección de los ramos que comprenden su profesión.

444.—La distribución del trabajo en estos cuatro

períodos de estudio, sólo está considerada en lo general; pues varía continuamente ya por la mayor ó menor precocidad del estudiante, ya por la diversidad de circunstancias anómalas que pueden interrumpir su regularidad. Muchos alumnos de instrucción secundaria no han salido de su tercer período, es decir, de doce á diez y seis años; cuando, por el contrario, hay otros de la misma edad que no han pasado de la primaria elemental.

445.—Es preciso llamar la atención de los maestros al punto de mayor importancia para ellos, cual es, que ningún fruto se puede conseguir de los trabajos escolares si no se atiende al perfeccionamiento de los estudios en los diversos grados, ó en los cursos inferiores, peldaños en que ha de pisar el educando en la escala ascendente del saber humano. La firmeza del primero hace la consistencia del segundo y facilita su ascensión; y así sucesivamente; pues sería imposible adquirir conocimientos superiores sin la fijeza de los anteriores desde los elementos.

446.—Por lo que toca á las facultades del educando, el maestro, después de conocer su naturaleza, su desarrollo, su extensión, sus leyes, sus principios, etc., por cada uno de los tratados que á este respecto se entremezclan en todo el curso de la Pedagogía; ha de tratar de aplicar eficazmente dichos conocimientos con el fin de que el alumno los desarrolle con prontitud y los emplee con acertada disposición al adquirir los conocimientos correspondientes á su mayor ó menor precocidad intelectual. En cuanto á la predisposición del niño á una ú otra ciencia, es difícil distin-

guirla en su primera edad; pero en todo caso, debe procurarse conocer la más ó menos facilidad del niño para comprender cada uno de los ramos que curse simultáneamente: así éste ha de ser guiado con mejor dirección al adquirir los conocimientos adecuados á su disposición y voluntad, los cuales servirán de base para la profesión que más tarde ha de satisfacer sus aspiraciones.

§ V.

Condiciones del Buen Maestro.

447.—La misión del Maestro es educar enseñando, esto es, transmitiendo al educando conocimientos intelectuales y estéticos; y guiándolo en los actos morales y religiosos, en los hechos materiales y en los ejercicios orgánicos. Esta enseñanza se llama respectivamente intelectual, estética, moral, religiosa, material y física.

448.—La educación y la enseñanza se hallan en íntima relación; pues, sin ésta, no podría el alma, incapaz de comunicar á sus facultades la luz que necesita su desarrollo, despertar á una existencia consciente; ni el cuerpo, adquirir la fuerza y robustez que ha menester para sostener la vida. Pero como el conocer una cosa y el transmitir á otro ese conocimiento son operaciones distintas de la facultad humana, y cada una de ellas requiere necesariamente distinta manera de proceder, la más vasta ilustración de un hombre, su mayor cultura en todo sentido, no le haría capaz

de ser un buen maestro sin tener para ello predisposición especial.

449.—Si los maestros no se prepararan para ejercer la enseñanza, ésta no constituiría una profesión ni siquiera formaría una ocupación permanente. Bastaría que un hombre instruido, en circunstancias excepcionales, no tuviere otro modo de subsistir, para que se dedicara á la enseñanza por sólo el tiempo que habría de durar su precaria situación. Esto es, por desgracia, un hecho práctico que se repite con frecuencia con perjuicio de los educandos, que agotan el tiempo más valioso de su vida cambiando de directores sin vocación, sin aptitudes profesionales y sin otro interés que el de matar un tiempo desocupado.

450.—Así, pues, para la práctica pedagógica, esto es, para el cumplimiento de su ministerio, los maestros están en el deber de prepararse de manera que su trabajo tenga favorable resultado; y para esto deben estudiar con atención para conocer á fondo:

- 1º El verdadero objeto de la educación.
- 2º La naturaleza del sér que ha de educar.
- 3º Los medios que debe escoger.
- 4º El método ó sistema adecuado á cada medio.
- 5º La organización, disciplina y cuanto más conviene á la economía de una escuela de educación.

451.—Las dotes personales del maestro contribuyen eficazmente al fin educativo. Debe, pues, tener, en cuanto sea posible, las siguientes cualidades físicas.

Salud y robustez, para la resistencia continua de sus labores mecánicas é intelectuales.

Buena presencia, como medio atractivo hacia los niños.

Voz clara, para hacer percibir generalmente sus explicaciones y amonestaciones.

Voz natural, para no excitar la hilaridad propia de los niños á todo lo extraño.

Voz firme, para el cumplimiento de sus órdenes y reprensiones.

Mirada lista, para atender solícito á las necesidades, exigencias é irregularidades.

Oído fino, para percibir todo acto, ó movimiento; todo ruido prohibido, ó discordante.

Actividad, para vencer los obstáculos que se opongan á la regularidad del movimiento escolar.

452.—Como el objeto directo de la preparación del maestro es instruirse en la manera de educar, se comprende que de sus cualidades intelectuales depende también directamente la educación de los niños. Ya se han puesto de manifiesto tales cualidades en el curso de este tratado; pero merecen mencionarse ligeramente las siguientes.

Atención, para abarcar con la inteligencia todo el orden y economía de la escuela.

Perspicacia, para buscar los medios de conseguir un fin disciplinario, ó educativo.

Prudencia, para equilibrar los procedimientos de trabajo, condescendencia y severidad.

Criterio, para juzgar los hechos, conceder los premios y aplicar las penas.

Vigilancia, para impedir las faltas pueriles debidas á la confianza de no ser vistos.

Diligencia, para no ocupar á niños en lo que debe y puede hacer el maestro.

Disposición, para el buen régimen escolar y educativo.

453.—No bastaría un volumen para determinar las cualidades morales del maestro desde que de su voluntad y ejemplo depende la educación moral de los niños; y por ella, su felicidad y el bienestar social. No obstante, debe hacerse la siguiente ligera indicación de algunas de ellas.

Cumplimiento, cualidad esencial cuya falta inhabilita las demás y quita toda esperanza en la educación.

Dignidad, sin la cual pierde la autoridad en que se apoya el éxito de sus labores, el respeto de los niños y la consideración de sus padres.

Nobleza, fundamento ejemplar de la educación moral.

Delicadeza, que estimula el mutuo respeto entre los alumnos.

Discreción, para no herir la susceptibilidad del niño ni el ciego amor de los padres.

Deferencia, para con éstos en sus peticiones y observaciones.

Modestia, con firmeza de carácter y de opinión, ante los alumnos, ante sus padres; y sobre todo, ante las autoridades.

Naturalidad, de acción y de palabra para no parecer afectado, presuntuoso, ni pedante.

Independencia, para no desviar la justicia, ni quebrar la disciplina, por consideraciones de afecto, gratitud, ó interés; ó por valimiento de las familias.

Justicia, para ajustar debidamente los procedimientos al mérito de los niños por su conducta y aplicación.

Benevolencia, para dispensar las faltas que pueden corregirse por amonestaciones afectuosas.

Rectitud, en hacer observar las disposiciones; y más que todo, en el cumplimiento de las penas, para lo cual debe meditarle antes de imponerlas.

Severidad, con los alumnos rehacios, sin desapercibir sus condiciones fisiológicas, á fin de retirar á aquellos que pueden contaminar las buenas costumbres de los demás.

Afabilidad, para hacer que los alumnos reciban sin odio las prescripciones, amonestaciones y penas.

Cariño, para con los párvulos, cuyas facultades se dominan infundiéndoles afecto á sus maestros.

Jovialidad, en las recreaciones en que el maestro declina su severidad sin afectar en nada su actitud digna y respetable.

Paciencia, para soportar los sinsabores de la enseñanza; y especialmente de la falta de aptitudes intelectuales de algunos alumnos.

Disimulo, en cuanto sea posible hacer creer á los niños irrespetuosos que no se ha percibido el faltamiento, ó burla, hacia el maestro; ó que se duda de la posibilidad del hecho.

Templanza, en refrenar los malos hábitos, aún los soportables, delante de los alumnos, de sus padres y de las autoridades.

Piedad, en las manifestaciones religiosas; en las con-

versaciones referentes á sus propios padres, y á las debilidades de algún extraño.

Abnegación ejemplar, en todo cuanto tienda á la felicidad y honra de la Patria.

454.—Entre las cualidades personales del maestro, no deben descuidarse las estéticas que tanto influyen en la autoridad; y por ella, en la obediencia. Un maestro desaseado, ó estrafalario en su traje, promueve sentimientos contrarios al respeto que debe inspirar; y muchas veces, la burla, ó el desprecio, que, aunque solapados; ocasionan además el desgobierno. Por eso, en toda disciplina escolar, debe tenerse como punto necesario el aseo, aliño, regularidad y compostura, en la persona y el traje del maestro y de los discípulos.

CAPÍTULO III.

DISCIPLINA ESCOLAR.

§ I.

Institución y Reforma.

455.—Por más grande instrucción que tenga un maestro, por mejor que sea en método de enseñanza, por preparado que se halle para ejercerla, sus esfuerzos serán ineficaces si los alumnos no asisten puntualmente, si no le obedecen, si no hay orden en las clases, si no hay atención para sus explicaciones; ó si pierde la mitad del tiempo en amonestar, arreglar y

disponer; en distribuir los útiles y proveer de lo que falte; y en otras operaciones mecánicas auxiliares de la enseñanza. Evitar estos obstáculos para sus labores es el objeto de la disciplina escolar.

456.—Se necesita menos artificio para *hacer* que para *componer* ó *rehacer*. La escuela cuya disciplina se establece desde que asiste el primer alumno, ya se la puede juzgar disciplinada. A los maestros que descuidan el gobierno en los primeros días de instalación, ó reapertura de una escuela, les será difícil instituir la disciplina cuando ya la crean necesaria; pero es imposible reconstituir en momento dado una escuela indisciplinada: esto mismo sucede con las clases, llamando en éstas la atención el que los mismos alumnos guardan orden y circunspección en unas y no en otras, según el profesor.

457.—Para reformar una escuela, es necesario formular un reglamento *ad hoc* riguroso en lo sumo y hasta lo exagerado, cuya vigencia se anunciará para cierta fecha, sin dejar de leerse diariamente. Se hará notar, además, á cada falta en que incurran los alumnos, que pronto habrá de terminar la indisciplinada, para de este modo ir predisponiendo el ánimo de los niños, por lo regular noveleros, á esa novedad; y preparando su obediencia, con disimulada amenaza de su próximo y debido cumplimiento: se verá, así, que la víspera es un día de conversación y comentarios sobre el particular; y tal día el maestro dispensará algunas faltas como últimas que habrá sido posible cometerse impunemente. Aquí la habilidad de llevar el primer día á su más estricta observancia las disposicio-

nes anunciadas: lo cual irá declinando en breve hasta llenar solamente lo prescrito en el reglamento interior ordinario que, de hecho, ha de quedar rehabilitado y sostenido á todo esfuerzo. Permitase este ejemplo: Si se desquicia el capitel de una columna, habrá que levantar el edificio preparando un puntal de más altura: de allí descenderá otra vez; pero sólo hasta llegar al mismo capitel ya reformado.

458.—Para restablecer la disciplina totalmente perdida, fuera de cambiar el personal docente, no hay más que un medio: clausurar la escuela por un tiempo prudencial; dar un plazo para la nueva asistencia, á fin de que acudan los alumnos paulatinamente; y plantear después el buen gobierno desde el primero de los asistentes. Es indudable que el alumno que viene después, sigue fácilmente lo que encuentra establecido.

§ II.

Prescripciones disciplinarias.

459.—El primer cuidado para cimentar la disciplina debe ser procurar á todo esfuerzo que los alumnos asistan á la escuela con regularidad. La inasistencia escolar es debida á los padres; y en su mayor parte, á la negligencia de los maestros: pues si éstos, hasta por las faltas con razones que pudieran justificarlas aparentasen gran disgusto, aquellos no los harían faltar sin causa poderosa: por el contrario, si una falta inmotivada pasa desapercibida, la cumplida asisten-

cia de los niños, tanto para ellos como para sus padres, será baladí.

Las listas, pues, á las horas de asistencia; el libro de faltas en tal sentido; y la imposición de justas penas, cuando no haya otro medio, serán indispensables. Pero es mero pasatiempo llamar por lista á los alumnos de cada clase, si no es posible que, asistiendo á la escuela, dejen de acudir á ellas.

460.—Existe la costumbre viciosa de hacer que los niños esperen en la calle hasta la hora de asistencia, y de que las niñas queden en libertad y sin vigilancia alguna en ese tiempo: lo primero es sumamente perjudicial para la educación, pues, agrupándose en desorden, promueven escándalos inurbanos y hasta inmorales, por la falta de un superior que los vigile; y lo segundo ocasiona gran perjuicio á la disciplina, porque los niños entregados en tanto á sus distracciones, conversaciones libres y retozos, que dejan pendientes para continuarlos furtivamente en las horas de trabajo, predisponen su ánimo á estos entretenimientos y sienten gran disgusto al entrar en ejercicio de sus labores y deberes. Es preciso en este tiempo dedicar, para ambos sexos, el trabajo manual, el dibujo espontáneo, ó cualquiera otra ocupación que los instruya sin fastidiarlos: de este modo, ni los alumnos rehusarán la asistencia anticipada que facilita la puntualidad al trabajo, ni esa anticipación causará perjuicio alguno.

461.—El gran problema de la disciplina escolar consiste en buscar el modo de arraigar en los alumnos el hábito de la obediencia y del respeto. Maestros hay

de figura y de carácter leoninos de quienes los niños se mofan sin precaución; y por el contrario, hay otros imberbes y de faz apacible cuya autoridad es acatada y cuyas órdenes son debidamente cumplidas. La conducta intachable del maestro, su seriedad sin despotismo, su mandato sin altanería, sus órdenes limitadas y precisas, su trato delicado y afable, sus reprensiones sin grosería, su procedimiento igual para todos en lo general, su distinción al mérito, su indulgencia en lo leve; su justa aplicación de penas inevitables, sin molestia, ni menos iracundia; el uso continuo del estímulo y de la emulación; y en suma, el esmerado cumplimiento de sus deberes escolares, son los medios de resolver este problema.

462.—En cuanto al orden, el maestro debe considerar al conjunto de niños que se educan, y que constituyen la escuela, como un solo sujeto colectivo en el cual están unificados tanto los organismos corpóreos como las energías del espíritu. En cada ejercicio general ó seccional; en cada clase ó estudio; el maestro no debe ver más que un solo cuerpo que se mueve, una mirada que atiende, una cabeza que piensa, una voluntad que reanima: único medio de concebir el orden y alcanzarlo. Los golpes de campana ó castañuela en diversas combinaciones, son para los alumnos lo mismo que la corneta ó el tambor para los soldados: nada debe hacerse en los movimientos disciplinarios que no sea uniforme, ni han de ordenarse de palabra las disposiciones que designan tales golpes. El silencio y la quietud no exageradas, promueven el orden en las acciones y movimientos escolares; por consi-

guiente, es esto de lo que más debe cuidar el maestro. Los niños que hablan y se mueven sin concierto á más de interrumpir las labores de enseñanza, se hallan desprevenidos para la táctica; pero, siendo inevitable que un niño hable y se mueva, debe establecerse un sistema de señales que cada niño sepa hacerlas con la mano para obtener permiso de hablar ó levantarse en casos necesarios é individuales, fuera de las funciones excusadas, para las cuales conviene el uso de un objeto arbitrario, llamado *exención*, pendiente en lugar visible á toda la escuela, á toda la sección, ó á toda la clase. Por este último medio, cualquier niño que lo tome se considera autorizado para salir sin distraer al maestro con petición de permiso: una pizarra continua sirve para que cada uno se inscriba y determine el orden de la salida, evitando la concurrencia irregular de varios que á la vez la quisieran obtener.

463.—Así como el orden es la condición primera y esencial de la disciplina, la inspección incesante, la vigilancia continua constituyen el medio eficaz de mantener el orden. Maestros ilusos pretenden obligar la circunspección de los niños fuera de su vigilancia, para después cometer la injusticia de penarlos por faltas que ellos mismos ocasionan. Si se ha inculcado el respeto, es difícil y casi imposible que se cometan faltas á presencia del superior.

464.—Como á veces es inevitable ocupar á los mismos niños como inspectores del orden, esta inspección debe ser absolutamente limitada, y jamás debe imponerse penas por sus informes. La sagacidad del maestro puede conciliar esta aparente contradicción, ha-

ciendo que el informe del inspector sea absolutamente desconocido de los inspeccionados, y sirva sólo de méritos para unos ó de gravedad para otros en su conducta ulterior.

465.—Otro apoyo para la buena disciplina es el fomento de la confraternidad que evita las repetidas y molestas acusaciones mutuas á que no debe darse pábulo para no inclinar los sentimientos del niño á la delación ni al espionaje, lo cual no debe confundirse con el deber de declarar con verdad y franqueza lo que salve su responsabilidad, ó lo que el maestro averigüe; pero asimismo, éste no ha de obligar la declaración sino en casos graves y excepcionales.

466.—El medio de recompensar y penar que ha sido y es aún para algunos maestros el fundamento de la disciplina, tiene dos fases: una benéfica, usada con prudencia y como último recurso á la ineficacia de otros medios; y otra, nociva, tomada como el factum del gobierno escolar.

§ III.

Ligero Código disciplinal.

467.—Por las consideraciones anteriores, se ve que, para la buena disciplina de una escuela, para acostumbrar á los alumnos por el gobierno escolar á gobernarse á sí mismos, es necesario á los maestros:

1º Dar ejemplo á los alumnos con su buena conducta social, su buen proceder para con los niños, y el orden metódico de sus enseres.

2º Propender á que concurren con puntualidad, economizando las licencias por causas fútiles.

3º Llevar libros de asistencia, de notas meritorias, de partes semanales, y de provisión y reparto de útiles de enseñanza.

4º No considerar en la escuela tiempo ninguno inhábil para la educación.

5º Crear y fomentar por los medios ya indicados el respeto y la obediencia, sin que los promueva el interés ó el miedo.

6º Cimentar el orden más estricto en todo procedimiento para adelantar en las labores ganando tiempo y atención.

7º Impulsar al deber por el deber mismo, por el afecto, por el estímulo, por la emulación; y no por ofrecimientos ni amenazas.

8º Aprovechar las consecuencias de las faltas para que el niño pueda precaverlas después.

9º Procurar de los niños todo por el afecto antes que por otros medios.

10º Fomentar el cariño mutuo que evita las rencillas infantiles, origen de las recriminaciones recíprocas.

11º Manifestar confianza en el buen proceder del niño.

12º No pretender probar esta confianza dejando á los niños fuera de la inspección de un superior.

13º Limitar el número de alumnos al poder de la inspección.

14º Estudiar y penetrar el carácter de cada niño, para escoger los medios de gobernarlo.

15º Tratar á todos los niños con imparcialidad procediendo con cada uno como lo exige su índole.

16º Declinar las afecciones del ánimo para marcar las notas meritorias, sin prodigarlas.

17º No permitir excepciones bajo ningún aspecto, sin exigencia fisiológica ó higiénica.

18º Sostener las disposiciones disciplinarias sin atender á la posición de las familias ni temer la pérdida del destino.

19º No dar órdenes de difícil cumplimiento ni hacer amenazas irrealizables.

20º No prodigar los mandatos, ni menos repetir incessantemente las reprensiones y amenazas.

21º No transmitir su autoridad á ningún alumno, por bueno, inteligente y circunspecto que fuere.

22º Afirmar su criterio sondeando la opinión general de los alumnos; pero sin pedirla.

23º Tomar el informe de los bedeles sólo como un medio de conocer los hechos y reprender; pero nunca castigar.

24º Hacer guardar silencio absoluto en los movimientos de táctica.

25º Obligar á los alumnos á la compostura en todos sus actos.

26º No exigir la inmovilidad absoluta de los niños que entorpece sus energías corporales.

27º Alternar el trabajo intelectual con el atractivo para evitar el cansancio y el fastidio.

28º Comprender en la táctica escolar el reparto de los útiles y su recolección; y en lo posible, los ejercicios mecánicos de la instrucción artística.

29° Eliminar el recreo despropasado y escandaloso, limitándolo al descanso y expansión de un momento en cada hora.

30° Restringir en lo posible los permisos personales, sobre todo en clase.

31° Esperar el tiempo de descanso si se necesita á un niño para asunto particular.

32° No ofrecer recompensa pecuniaria ni de valor.

33° Imponer la pena como medio educativo y no como compensación de la falta.

34° No dejar de aplicar la pena reglamentaria; ni prevenir otras penas al faltamiento de los deberes.

35° Imponer la pena con la misma tranquilidad con que se daría otra orden cualquiera.

36° Acariciar á los niños de corta edad después de la pena, promoviendo su estímulo y evitando su desafecto.

37° No imponer penas que lastimen la delicadeza, poniendo en ridículo.

38° No imponer penas que afecten á la salud ó á las facultades.

39° No aplicar en ningún caso castigos corporales; ni exhibir sus instrumentos, aunque no hagan uso de ellos.

40° No pedir la expulsión temporal, ó indefinida, de un alumno, antes de haber recurrido á todos los medios de corrección.

41° Estimular á las familias para que coadyuven al fomento de la disciplina escolar.

42° Pasar partes semanales á los padres manifestando la conducta y asistencia del niño.

43° Emplear el mayor laconismo en tales partes, ó signos convencionales, para no omitir este deber por falta de tiempo.

44° No contar en el parte semanal el día de su parto, para poder prepararlos desde la víspera.

45° Exigir á cada alumno dicho parte, con la firma de su padre ó tutor, en su próxima asistencia.

468.—Estos son los medios pedagógicos más escogidos y practicados por los maestros idóneos de los países más adelantados en educación; y aunque en muchos textos se les hace aparecer como innumerables, es sólo porque agregan los deberes que se han de cumplir y las impropiedades que se han de evitar prescritas por la moral, la urbanidad y las reglas de cultura personal estética; y correspondientes tanto á los maestros como á los discípulos.

§ IV.

Táctica escolar.

469.—Entiéndese por táctica escolar el conjunto de movimientos y de acciones uniformes que ejecutan maquinalmente maestros y discípulos para el buen ejercicio de sus labores escolares; para ganar gran parte del tiempo que, de otro modo, se emplearía en tales ejercicios; y para cimentar la obediencia, el orden y la atención, auxiliares esenciales de la enseñanza. Estos movimientos y acciones consisten en señas que hace el maestro de ciertas disposiciones que los alumnos obedecen y ejecutan inmediatamente.

470.—Variadísimos son en apariencia los sistemas adoptados para la táctica por los diversos pedagogos; los empleados en distintas naciones; y aún los vigentes en las diversas escuelas de un estado ó de una población; pero todos ellos están sujetos á leyes comunes, fuera de las cuales serían viciosos y contraproducentes. La única variedad indispensable que ha de notarse en ellos está subordinada á la diferencia de escuelas cuyos ejercicios, más ó menos complicados, requieren diferencia de movimientos, y cuyos alumnos, de diversa edad, son también más ó menos capaces de ejecutarlos.

471.—Asimismo, la adopción de señas para el efecto fluctúa entre toques de campana ó timbre, sonidos de pito, golpes de castañuela, palmadas; y en fin, voces escogidas, ó indicaciones manuales. Pero, aunque poco influye el instrumento que se emplee con tal que el resultado sea eficaz, conviene hacer algunas indicaciones al respecto.

Los toques de campana son necesarios para los movimientos generales y seccionarios, como principiar el trabajo, entrar y salir de clases, salir á recreo, llamar á los alumnos á formación total, anunciar la llegada de alguna Autoridad; retirarse á sus casas; y otras circunstancias que pueden ocurrir, sobre todo si hay internado, como en los hospicios, maternidades, etc.: el uso de la castañuela debe preferirse para todos los movimientos de distribución, ocupación de lugar, marcha y demás ejercicios de disciplina minuciosa: y por fin, las indicaciones manuales se emplean en la petición de permisos; y en las solicitudes para res-

ponder á las preguntas que el profesor hiciere en general, ó para replicar á las contestaciones incorrectas que se hubieren dado. El uso del timbre tiene dos inconvenientes: la dificultad de tenerlo para cada sección, ó clase, sobre todo en las escuelas rurales que carecen no pocas veces de lo más necesario; y el inconveniente de su forma y peso para su frecuente uso: no así la castañuela tan fácil de hacerse y de portarse. En cuanto al pito, está casi desterrado; y debe estarlo totalmente por ser contrario á la seriedad del maestro y á la higiene.

472.—Las principales leyes generales á que debe sujetarse toda táctica escolar, debe ser objeto de profunda atención para los maestros; pues cualquiera omisión, alteración ó agregación, lejos de producir los resultados á que con ello se aspira, consumen tiempo valioso, debilitan la eficacia de su cumplimiento, acrecen la predisposición infantil al desorden y al bullicio; causan mortificaciones ó fastidio; y muchas veces, promueven la hilaridad, ó la mofa.

473.—He aquí las principales:

1ª Con la diferencia que ya se ha expuesto, debe adoptarse el mismo sistema de señas en todas las escuelas del Estado; ó por lo menos, de la población. Los niños, por cambio de domicilio, por exigencias paternas y por otras causas, cambian frecuentemente de escuela, lo que ofrece dos inconvenientes para la táctica: la interrupción que sufren los movimientos si las señas de la otra escuela han sido diferentes; y la dificultad del alumno de acomodarse á las nuevas.

2ª No debe ocuparse el tiempo útil para enseñar á un

nuevo alumno las señas correspondientes á los movimientos, ó lo contrario; basta que el maestro lo dirija en silencio.

3ª Toda táctica debe tener una seña especial de suspensión que sirva para que los alumnos vuelvan inmediatamente á tomar la misma posición y á ocupar el mismo sitio que antes tenían. Su objeto es evitar en cualquier movimiento desarreglado el mayor desorden que ocasiona la pretensión de arreglarlo. Por esta seña, los alumnos en su estado anterior escuchan las explicaciones del maestro y repiten el movimiento: no importa el tiempo perdido comparado con el que se pudiera perder de otra manera.

4ª A todo movimiento debe darse el tiempo necesario para su ejecución; pues de lo contrario, el golpe subsiguiente anticipado causaría desorden; y el prolongado, pérdida de tiempo.

5ª No debe convertirse la táctica en ejercicios calisténicos, sino limitarse á los movimientos más necesarios, dispensando su excesiva precisión y armonía: aunque en esto se contrarie á Baldwin, que exige esa precisión.

6ª La profusión de señas para la complejidad minuciosa de movimientos confunde al niño y dificulta la ejecución.

7ª Por el contrario, la escasez de señas para los movimientos por naturaleza complicados contraría su regularidad y el orden necesario para su cumplimiento.

8ª Toda seña debe darse terminado el movimiento, aunque se gaste un corto tiempo más del destinado; y

todo movimiento debe esperar la seña, cualquiera que sea la causa que la demore.

9ª No debe permitirse la bulla al hacer los movimientos, ni el demasiado zapateo en las marchas, en cuyo paso ha de procurarse lo uniforme y natural.

10ª Debe evitarse todo movimiento que no tenga seña. Es costumbre viciosa en las escuelas permitir á los alumnos muchísimos movimientos y actos arbitrarios, como el de ponerse de rodillas al pasar el Santísimo; el levantarse al entrar una autoridad, un particular, ó el maestro mismo; y el saludo simultáneo y tumultuoso. En una escuela bien disciplinada no se omiten estos actos; pero su ejecución depende de su respectiva seña, sin la cual deben los alumnos permanecer en silencio y en quietud, dejando á la responsabilidad del maestro la falta de adoración, veneración, respeto ó cortesía.

474.—No hay cosa más agradable en una escuela bien disciplinada que el orden, el silencio y la atención de los niños; pero es necesario en esto no llegar á los extremos imitando la rigidez maquinal prescrita por La Salle en las escuelas de los Hermanos Cristianos, quienes, como los alumnos, deben guardar un silencio profundo haciendo solamente uso de la *señal*, instrumento cuyas diversas posiciones determinan mandatos. Esto ocasiona sumo perjuicio para la educación, porque, á más de enervar la vida sepultando la vivacidad pueril en un recinto silencioso de sordos mudos, detiene el desarrollo del pensamiento con la negación absoluta de la palabra.

CAPÍTULO IV.

BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LAS ESCUELAS.

§ I.

Origen y desarrollo de la institución escolar.

475.—El origen de la educación se pierde en la obscuridad de los tiempos en que solamente se la consideraba como asunto doméstico. Su principio histórico se inicia entre los hebreos, elevados por Moisés á la educación moral y religiosa, y á las sublimes ideas de libertad y patria; deslízase después por los pueblos orientales del antiguo mundo, en determinadas clases sociales; y aparece por fin en el occidente, ostentando sus elementos formales en el pueblo griego, en donde la educación se levanta espontánea como fruto natural de su carácter y de sus costumbres. Pero, aunque espartanos y atenienses difirieran en su forma educativa sometiendo éstos, al contrario de aquellos, las energías corporales á las facultades del espíritu, sólo de esta nación data el origen de las escuelas (386).

476.—En Esparta no era arbitraria á los padres la educación de sus hijos; y aun en Atenas, á pesar de la libertad del pueblo, reclamó Solón cierta instrucción obligatoria para la juventud. Platón, Jenofonte, Aristóteles, fueron los primeros maestros de la masa común; aunque la dirección de los niños estaba confiada á los esclavos menos hábiles para las labores de utilidad material, los cuales conducían á sus patrones

alumnos á las lecciones públicas de lectura, escritura, gramática; y en especial, á las de gimnasia y de música, materias predominantes.

477.—La educación en Roma no difería mucho de la griega; pero la literaria empezó su organización en mejor forma, aunque, como en Grecia, los pedagogos ó conductores de los niños eran esclavos generalmente viciosos. Las primeras escuelas se fundaron un siglo antes de Jesucristo con mayor eficacia en la instrucción (387), predominando siempre el estudio de las doce tablas que contenían las leyes, y que tanto contribuyó al patriotismo romano, el primero del mundo, y por él, al engrandecimiento de esa nación heroica é inmortal.

478.—Livius Andrónicus inauguró en Roma el cargo de Preceptor cuando ya se tenía idea bastante clara de los deberes del maestro. Más tarde, Varron con sus textos de gramática, retórica y matemáticas; Quintiliano con sus aplicaciones fisiológicas y psicológicas á la educación de los niños; Plutarco con sus lecciones pedagógicas y morales; y Marco Aurelio, con sus virtudes ejemplares debidas á los esfuerzos de su firme voluntad; fueron los factores más notables de las instituciones escolares.

479.—Con la introducción del cristianismo, la educación y sus escuelas cambiaron de régimen; porque, en vez de realizar en éstas para la eficacia de la primera, el desarrollo intelectual de los niños preconizado por Quintiliano, se restringía sus facultades re-concentrándolas en las ideas inaccesibles de Dios y de Jesucristo. Los doctores de la Iglesia, con pocas ex-

cepciones como San Basilio, condenaron el estudio de la Naturaleza por medio de la razón como nocivo á los principios religiosos; y el desarrollo corporal como peligrosa tendencia á la sensualidad y á la molicie, ó como causa que pudiera enervar en el espíritu el misticismo dominante.

480.— Por consecuencia, todo el progreso obtenido en Grecia y Roma relativo á las escuelas desapareció desde entonces en toda la época de la edad media, en que los establecimientos de educación pasaron al dominio y dirección del clero. Sin embargo, de entre el fanatismo y ascetismo de las escuelas jeronimianas fundadas en el siglo XIV, apareció Agrícola en el XV, promoviendo la independencia de la educación científica en armonía con los principios y prácticas religiosas; y Erasmo, en el siguiente, regularizando en lo posible, para la primera edad, la emancipación del pensamiento en la cultura intelectual.

481.— En el siglo subsiguiente, el protestante Lutero inició la reforma excitando á los gobiernos germánicos para la creación de establecimientos laicos de educación pública; y organizando con éxito escuelas populares para el desarrollo de la instrucción elemental, con la conciencia y responsabilidad de las creencias religiosas y de los actos civiles: á todo lo cual Comenio, otro sabio reformador protestante, lo secundó un siglo después venciendo mil obstáculos que le hicieron merecer la admiración universal. Pero fué tanto su celo, abnegación y entusiasmo que, sojuzgando las preocupaciones contrarias, puso, se puede decir, los primeros peldaños á la instrucción moderna al

mismo tiempo que Bacon abría un vasto campo á la investigación científica por la observación de la Naturaleza.

482.— Así pues, fué en Alemania donde principiaron á tomar impulso las escuelas primarias de educación pública; aunque, en los centros católicos, la Iglesia atendía ya en algo á la instrucción popular; pues, á más de ocuparse de la doctrina y de los evangelios, enseñaba también la lectura y la escritura, si bien que para ello no se intentase todavía seriamente esfuerzo alguno. No faltaba voluntad; pero mil contrariedades de intereses y prerrogativas en los Poderes eclesiásticos entorpecían toda iniciativa y buena disposición como la que ofreció la congregación de San Carlos, fundada por Demia, sacerdote francés.

483.— Las escuelas católicas sólo tomaron impulso con el trabajo asiduo y laborioso del inmortal La Salle, fundador de las Escuelas Cristianas, quien, á través de grandes dificultades, críticas mordaces, punzantes y envidiosas; y la tenaz oposición del mismo clero, pudo con ardiente celo, poderosos esfuerzos y penosos sacrificios, dar una nueva organización á los establecimientos fundados para instrucción elemental de las clases proletarias. No importa que su severa disciplina estatuida por la *Guía*, que los HH. CC. han sabido, en el transcurso de varios siglos, mantener incólume hasta el día, difieran en mucho de la verdad experimentada en que se fundan los principios de la pedagogía moderna; no importa que, aun en el seno de la misma Institución, haya habido excepciones contrarias á su noble fin; la obra de La Salle llevará siem-

pre el estandarte triunfante de la lucha infatigable, de la abnegación sin ejemplo, en favor de la educación intelectual, moral y religiosa de los niños pobres.

484.—No es menos digno de mención el anheloso empeño con que los sectarios de Jansenio se dedicaron á la educación de los niños años antes que La Salle fundara sus escuelas. La delicadeza, la suavidad, la ternura: el amor, en suma, y la caridad verdaderamente desinteresada, fueron, no hay duda, su más honroso distintivo, á pesar del extravío de sus creencias, y de su juicio erróneo ó pesimismo moral acerca de los caracteres esenciales del espíritu humano. Pero insuperables contrariedades, persecuciones y desgracias hicieron vanos sus esfuerzos; y sólo su labor escrita, subsistente todavía, se puede considerar como la iniciativa más eficaz, en la ceguera de aquellos tiempos, para la especulación de la enseñanza objetiva, cuyo sistema ha sido regularizado y perfeccionado paulatinamente y hasta lo posible por los modernos pedagogos.

485.—La educación hasta el siglo XVII no pasó de lo que ligeramente se acaba de describir; pero ya desde el XVIII ha recibido un poderoso impulso debido á los esfuerzos de algunos abnegados maestros; al espíritu investigativo de la manera de mejor enseñar; al estudio atento y prolijo de la psicología infantil, hasta donde se ha podido; á los ensayos con favorables resultados en la enseñanza objetiva; y en fin, á la cooperación directa que han prestado los gobiernos de Alemania y Francia, secundada por los demás princi-

pales de Europa y América, que poco á poco han ido declinando de la aberración sistemática por las doctrinas rutinarias de la antigüedad, é implantando todo aquello que tiende al desarrollo de las facultades del niño; y á hacer de la enseñanza no la temible y penosa opresión de la juventud, sino el acopio de conocimientos positivos, necesarios y provechosos entre el deleite de una recreación satisfactoria.

§ II.

Pestalozzi y Fröebel.

486.—En el siglo que termina, el apostolado escolar ha escrito en sus anales con indelebles caracteres los nombres de Pestalozzi y Fröebel, genios de la enseñanza á quienes se deberá sin duda el legado más valioso que, para la ventura en el porvenir de las clases populares, han hecho de sistemas que darán por resultado una evolución completa, desde la educación doméstica y el desenvolvimiento mental de cada período de la edad del niño, hasta el mayor ensanche en el campo del pensamiento y del esfuerzo humano.

487.—La celebridad de Pestalozzi descuellera sobre la de todos los Institutores antiguos y modernos, no tanto por la firmeza de su carácter y la rectitud de su espíritu, cuanto por la eficacia de los principios que fueron el fundamento de su sistema; su amor entrañable por las clases desvalidas; y su constancia innegable en largos años de su vida laboriosa, aunque llena de sinsabores, de contrariedades y de miseria. El asilo

de Neuhoof, fundado por él para los niños pobres, á expensas de mil privaciones y sacrificios; y el orfanatorio de Stanz, que agostó su salud hasta poner en gran peligro su existencia, fueron los primeros laboratorios para el ensayo de sus teorías que, si nunca pudieron constituir la *paternidad escolar* á que aspiraba, ni formar plan alguno en orden determinado, le dieron resultados sorprendentes en la aplicación objetiva de su enseñanza á la vida práctica de la humanidad. Los institutos de Berthoud y de Iverdun ya pueden considerarse que salen de la esfera de las escuelas populares.

488.—Fröebel, discípulo aventajado de las teorías de Pestalozzi en cuanto á la organización de las escuelas elementales, supo con mejor éxito dar forma práctica al desarrollo de las facultades de los niños de tierna edad; y hacer que, entre el halago, la distracción y el deleite, su natural vivacidad, sus propios deseos, su instintiva observación, su necesidad de movimiento y de actividad y su tendencia vehemente á todo juego, sirviesen de elementos esenciales para su educación. A él se debe, si no el origen, propio de Comenio, la verdadera organización de los *jardines de la infancia*, en que actualmente se da el mejor cultivo á las flores naciescentes de la humanidad.

CAPÍTULO V.

LEGISLACIÓN ESCOLAR.

§ I.

Idea General.

489.—Entiéndese por legislación escolar no sólo lo que compete al legislador con respecto á la fundación, reforma, ó sujeción de las escuelas públicas y privadas, sino también cuanto corresponde á los Poderes y Autoridades del ramo para el fomento, organización y buen régimen de tales establecimientos.

490.—Como la creación y constitución de las escuelas sólo incumbe al Poder Legislativo, cuyos acuerdos pasan al Ejecutivo para su instalación y economía, quien, á su vez, las transmite á los maestros, por los órganos respectivos, para el ejercicio inmediato y regularidad de las labores que han de dar el fin propuesto; las disposiciones de estas Entidades tienen denominaciones y caracteres distintos: las primeras se llaman leyes; y las últimas, reglamentos, uno externo ó general y otros internos ó escolares.

491.—Estatuida la fundación de las escuelas, su marcha progresiva queda á merced de las Autoridades exteriores que, acatando las leyes, harán cumplir sus propias disposiciones; y de las Autoridades interiores ó maestros que, llenando su deber, han de hacer también observar las reglas establecidas para sus labores, régimen y disciplina.

492.—Por esto, la organización escolar común á todas las escuelas de un estado, públicas y particulares respectivamente, se llama externa; y está sujeta, en tal concepto á las disposiciones que le corresponden en parte de un todo que se denomina *reglamento general de educación pública*: y la que es peculiar de cada escuela con el nombre de *interna* depende de un conjunto de prescripciones que forman su *reglamento escolar*.

493.—Como se ve, el reglamento general no puede ser más que uno en cada nación; mientras que el escolar varía necesariamente con relación á la clasificación de las escuelas; y debe variar por la diversidad de climas, necesidades, costumbres y otras particularidades, del lugar en que están establecidas, aunque sean de la misma naturaleza y condiciones. Por lo cual es necesario que, al dictar las leyes, ó al formar los reglamentos, no se intercalen, entremezclen, ni confundan las disposiciones que, con distinto carácter, propenden á fines especiales: el código de educación, el reglamento general y el reglamento escolar son tres colecciones distintas de leyes, disposiciones y prescripciones respectivamente determinadas y cada una inherente á su exclusivo objeto. Y no se crea que esta distinción es de mera forma: nace de la naturaleza misma de los mandatos, que desgraciadamente no siempre se toman en consideración, resultando por lo común en las leyes y reglamentos una mezcla confusa é incoherente de sus respectivas disposiciones.

494.—Corresponde, pues, á los legisladores dictar to-

do lo que faculte al Poder Ejecutivo y á las Autoridades del ramo, ó á que deban sujetarse, con relación á los elementos de la escuela fundamentales y de fomento; y á los derechos, preeminencias, restricciones y privaciones de los factores, colaboradores y sujetos escolares.

495.—Las disposiciones reglamentarias en lo general, deben referirse al orden, modo y forma con que han de emplear tales elementos; y otorgar, ó imponer, los derechos, preeminencias, restricciones y privaciones mencionadas: á limitar las facultades y prescribir los cargos, de los agentes y auxiliares: y á determinar las condiciones y requisitos necesarios á los miembros sociales que han de ser educandos; así como las obligaciones de sus padres, ó tutores. Todo esto, no obstante, ha de constituir una ley; pero, para sancionarla, debe ser antes acordada, estudiada, experimentada y, por fin, reglamentada por el Poder Ejecutivo con la colaboración de todo el personal de instrucción pública.

496.—Las prescripciones particulares de cada escuela, ó de cada clase de las que están sujetas á las mismas condiciones, se han de circunscribir al modo y forma con que las autoridades escolares han de hacer uso de las facultades que les conceda el reglamento general; á las facultades y deberes del cuerpo de maestros con relación al ejercicio de sus cargos, colectivo, ó individual; á los deberes con que los alumnos han de contribuir á su educación; y á todo cuanto concierna á la economía de la escuela. Estos reglamentos deben ser formados por una junta de maestros

inteligentes y de mucha experiencia, visados por la Dirección de Instrucción correspondiente, y aprobados por el Poder Ejecutivo.

§ II.

Materia que corresponde á la ley.

497.—La ley orgánica de instrucción pública, con relación á las escuelas, debe concretarse:

1º A declarar obligatorias la educación primaria de los niños y la instrucción elemental del pueblo.

2º A dictar las medidas para el cumplimiento de esta obligación.

3º A determinar las privaciones correspondientes á la negligencia de los padres, tutores, ó patrones de los niños, ó á la incuria de los adultos.

4º A crear consejos, juntas y cargos públicos para las disposiciones, decisiones, y concesiones relativas á la instrucción en el límite de sus facultades y con arreglo á las leyes y reglamentos.

5º A determinar las facultades de tales consejos, juntas y demás autoridades exteriores.

6º A ratificar la subsistencia ú ordenar la fundación, de las escuelas necesarias á toda la nación, ó estado, de conformidad con los fondos presupuestados para su mantenimiento.

7º A disponer ó autorizar las reformas necesarias á las ya fundadas.

8º Al objeto general ó especial á que se destinan, con su respectiva denominación.

9º A las diversas clases en que se han de dividir las de la misma naturaleza.

10º A la clase, sexo y condiciones de los alumnos.

11º A los ramos de enseñanza correspondientes á las diversas clases.

12º A los diversos grados ó escalas que deben recorrer los educandos.

13º Al tiempo destinado para el desarrollo de tales grados computados por años escolares.

14º A señalar el principio y fin de cada año escolar y los días inhábiles intermedios.

15º A designar, determinada ó condicionalmente, el número de maestros que constituya el personal que deba regentarlas, su cargo y personería.

16º A designar los Poderes, ó Autoridades, que han de nombrar tal personal.

17º A designar igualmente los Poderes ó Autoridades á cuya jurisdicción deberá someterse directamente cada uno de sus miembros.

18º A los requisitos necesarios para obtener un cargo de autoridad, inspección, ó regencia en materia de instrucción.

19º A las causas privativas de tal derecho.

20º A designar los locales respectivos, ó autorizar la manera de adquirirlos.

21º A señalar el número y valor de las pensiones, ó becas, para alumnos desvalidos y dignos de protección.

22º A la naturaleza, validez y preeminencias de los diplomas.

23° A los Poderes y Autoridades que deban expedirlos.

24° A la prohibición de penas infamantes y dañosas.

25° A las penas que merezcan los que las impongan.

26° Al derecho de petición, ó queja, de los alumnos, ó de sus padres.

27° A la jubilación de los maestros.

28° A la aprobación del reglamento general.

29° A los requisitos para el establecimiento de escuelas privadas.

30° A autorizar al Poder Ejecutivo para cualquiera de las funciones anteriores.

31° A especificar los fondos que han de atender á las diversas escuelas.

§ III.

Materia que corresponde al Reglamento General.

498.—El reglamento general debe contener:

1° Todo lo relativo á la constitución orgánica de las escuelas con arreglo á la ley.

2° El plan de estudios correspondiente á cada clase de escuelas.

3° El número fijo de cátedras que la ley no determine.

4° La distribución de la enseñanza en secciones convenientes.

5° El máximo de los alumnos de cada sección.

6° Los métodos que han de adoptarse para los diversos grados de instrucción.

7° El texto correspondiente á cada materia de enseñanza, uniforme para todas las escuelas de la nación, ó estado.

8° Las horas hábiles para las labores diarias.

9° El mayor tiempo de trabajo intelectual consecutivo.

10° El mayor número de clases para un alumno, y su duración.

11° El tiempo, forma y calidad de las matrículas.

12° El modo y forma de calificar á los alumnos.

13° Los requisitos, ó fórmulas para entrar en ejercicio de un cargo docente.

14° Las facultades y deberes correspondientes á los diversos cargos del personal docente.

15° Las facultades y deberes de los inspectores de las escuelas.

16° Los deberes de los empleados legos.

17° Las preeminencias locales del cuerpo de profesores, ó de sus miembros.

18° Las penas aplicables á las faltas de cumplimiento, ó negligencia, en las obligaciones que imponga el cargo.

19° El número y calidad de premios para los alumnos.

20° La forma de los diplomas, menciones y notas meritorias.

21° La calificación de las infracciones, y las penas correlativas.

22° Los requisitos para la expulsión de un alumno, temporal, ó absoluta.

23° El modo y forma con que el cuerpo de escolares, ó su mayoría, han de ejercer el derecho de petición, ó queja.

24° El modo y forma con que el padre, ó tutor, de un escolar ha de usar del derecho de reclamo ó queja.

25° La responsabilidad de los quejosos sin causa justa.

26° Las condiciones de un alumno para obtener pensión, ó beca.

27° El modo y forma de distribuirse las pensiones, ó sostenerse las becas.

28° El tiempo, modo y forma de los exámenes y actuaciones literarias.

29° La sujeción de los examinandos á los programas que debe expedir la Dirección General con aprobación del Poder Ejecutivo.

30° La forma en que deben editarse esos programas.

31° El número y condiciones de los miembros que han de formar cada junta examinadora, y la Autoridad que la ha de presidir.

32° La prórroga que puede concederse á los exámenes.

33° Los casos á que esta prórroga ha de limitarse.

34° El tiempo, modo, forma y condiciones indispensables para rehabilitar un mal examen.

35° El cuadro ó planta general de dotaciones y gastos ordinarios, con arreglo al presupuesto.

36° La dotación de mobiliario, textos, útiles y bibliotecas.

37° La extensión con que el Ejecutivo ha de proveer la con el sobrante del presupuesto.

§ IV.

Materia que corresponde al Reglamento Interior.

499.—Como se ha dicho (496) las prescripciones de este reglamento son especiales de una escuela; ó, cuando más, de una clase de escuelas que se encuentren en las mismas condiciones. Por consiguiente, para determinarlas, sería menester referirlas separadamente á la organización, régimen y disciplina de cada escuela, ó clase respectiva, según su naturaleza y necesidades. Además, siendo tales prescripciones distintas totalmente de los mandatos de la ley y del reglamento general, aunque á ellos se sujeten, la formación de los reglamentos interiores no ofrece dificultad alguna á los maestros idóneos y experimentados, si cuidan de que lo contenido en ellos se refiera solamente al procedimiento, maneras, requisitos y fórmulas que han de observar maestros, alumnos y familias en sus relaciones mutuas; en el cumplimiento de sus cargos y deberes; y en todo lo demás que tienda al orden y regularidad de las funciones escolares para el buen resultado de sus labores, que es, sin duda alguna, el elemento más poderoso del progreso social.

§ V.

Estudio necesario.

500.—Una de las disposiciones indispensables en el plan de estudios de las escuelas normales, es la obligación de que los alumnos normalistas conozcan de la mejor manera todas las leyes y reglamentos de cada país, referentes á la instrucción primaria, y á los elementos y condiciones que se le refieran.

FIN.

ERRATAS NOTABLES.

Pág.	46	—Lin. 19—Dice: <i>medio Comunicativo</i> .—Léase: <i>Medio educativo</i> .
"	48	Suprimase: § II. <i>Sentidos</i> .
"	81	" 18—Dice: Los maestros de las escuelas de párvulos de primer grado de educación escolar—Léase: Los maestros de las escuelas de párvulos, y los de primer grado de educación escolar,
"	191	" 18—Dice: enfermedad—Léase: infinidad

INDICE

PRIMER CURSO

SECCION I.

PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN.

	Págs.
CAPITULO I.—Idea de Pedagogía.....	1
CAPITULO II.—Idea de Educación.....	4
§ I.—Naturaleza de la Educación.....	4
§ II.—Caracteres de la Educación.....	7
§ III.—Naturaleza Infantil.....	9
CAPITULO III.—Educación Física.....	11
CAPITULO IV.—Educación Moral.....	16
CAPITULO V.—Educación Intelectual.....	21
§ I.—Principios del Desarrollo mental.....	21
§ II.—Facultades, Funciones y Operaciones de la Mente.....	24
§ III.—Sensación.....	29
§ IV.—Influencia de la Instrucción para la Educación mental.....	32
CAPITULO VI.—Educación Estética.....	39
§ I.—Relación del Espíritu con el Mundo externo.....	39
§ II.—Elementos de la Belleza.....	41

SECCION II.

SICOLOGÍA PEDAGÓGICA.

CAPITULO I.—La Sicoología en Relación con la Cultura del Hombre.....	46
§ I.—El Espíritu humano como Medio educativo.....	46
§ II.—Facultades que inician los Conocimientos.....	49
§ III.—Cerebro humano.....	50
CAPITULO II.—Naturaleza y Educación de las Facultades que contribuyen principalmente á la Cultura Humana.....	54
§ I.—Atención.....	54
§ II.—Memoria.....	57

	Págs.
§ III.—Imaginación.....	63
§ IV.—Juicio.....	66
§ V.—Sensibilidad.....	69
§ VI.—Voluntad.....	72

SECCION III.

METODOLOGÍA.

CAPITULO I.—Idea General de Enseñanza.....	73
§ I.—Preliminares infantiles.....	73
§ II.—Enseñanza informal.....	76
§ III.—Enseñanza formal.....	81
CAPITULO II.—Naturaleza y División del Lenguaje.....	83
§ I.—Importancia del Lenguaje.....	83
§ II.—Ideas generales de la Enseñanza.....	84
CAPITULO III.—Enseñanza Elemental de la Lengua Pro- pia.....	86
§ I.—Clasificación de los Elementos.....	86
§ II.—Sonidos.....	88
§ III.—Alfabeto.....	89
§ IV.—Pronunciación.....	93
§ V.—Lectura.....	97
§ VI.—Ejercicios de Composición.....	102
CAPITULO IV.—Lectura Metódica.....	105
CAPITULO V.—Enseñanza de Gramática.....	109
§ I.—Nociones lexicográficas.....	109
§ II.—Principios gramaticales en general.....	110
§ III.—Partes de la Oración.....	111
§ IV.—Accidentes gramaticales.....	115
§ V.—Figuras de Dicción.....	117
§ VI.—División y Subdivisión de todas las Voces.....	117
§ VII.—Sustantivo.....	118
§ VIII.—Género de los Sustantivos.....	120
§ IX.—Adjetivo.....	121
§ X.—De los Nombres.....	123
§ XI.—Formas del Nombre con relación al Género.....	124
§ XII.—Número de los Nombres.....	125
§ XIII.—Grado de los Nombres.....	126
§ XIV.—Declinación del Nombre.....	127
§ XV.—Del Artículo.....	128
§ XVI.—Del Pronombre.....	128
§ XVII.—Del Verbo.....	130
§ XVIII.—Verbos irregulares.....	132
§ XIX.—Formas verbales.....	139

§ XX.—Adverbio, Preposición, Conjunción é Interje- ción.....	
§ XXI.—Enseñanza de la Sintaxis.....	
§ XXII.—Concordancia.....	
§ XXIII.—Régimen.....	
§ XXIV.—Construcción.....	
§ XXV.—Clasificación y Estructura de las nes.....	
CAPITULO VI.—Escritura.....	
CAPITULO VII.—Aritmética.....	
§ I.—Enseñanza de los Números.....	
§ II.—Operaciones aritméticas.....	
CAPITULO VIII.—Lecciones objetivas.....	
CAPITULO IX.—Reinos de la Naturaleza.....	
CAPITULO X.—Geografía.....	
§ I.—Enseñanza elemental.....	
§ II.—Enseñanza descriptiva.....	
CAPITULO XI.—Historia.....	
CAPITULO XII.—Indicaciones Generales.....	
CAPITULO XIII.—Enseñanza Manual y Ar-	

SEGUNDO CURSO.

SECCION I.

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.

CAPITULO I.—Fines de la Investigación.....	
CAPITULO II.—Naturaleza y Clasificación de los mientos.....	
CAPITULO III.—Leyes Generales sobre la Adq- Uso y Relaciones de los Conocimientos.....	

SECCION II.

ECONOMÍA DE LA ESCUELA.

CAPITULO I.—Organización General.....	
§ I.—Idea general de Escuela.....	139
§ II.—Clasificación de las Escuelas.....	200
§ III.—Institución de las Escuelas.....	202
§ IV.—Local, Muebles y Útiles.....	203
§ V.—Ingreso y Clasificación.....	207
§ VI.—Distribución del Trabajo.....	209

	Págs.
§ II.—Textos de Enseñanza.....	210
§ V. II.—Deberes de Maestros y de Familias.....	213
§ VI. LO II.—Régimen Escolar.....	214
Parte Elemental Inferior.....	214
Parte Elemental Superior.....	219
Parte Primaria Superior.....	221
Secundaria y Suprema.....	222
Disciplina Escolar.....	229
CAPITULO I.—Idea y Reforma.....	229
§ I.—Preliminares y Disciplinarias.....	231
§ II.—Enseñanza y Régimen Disciplinal.....	235
§ III.—Enseñanza y Régimen Disciplinal.....	239
CAPITULO II.—Naturaleza y Reseña Histórica de las Escuelas.....	244
§ I.—Importancia y Desarrollo de la institución escolar.....	244
§ II.—Ideas generales y Fröebel.....	249
CAPITULO III.—Evolución y Legislación Escolar.....	251
pía.....	251
§ I.—Clasificación general.....	251
§ II.—Sonidos que corresponde a la ley.....	254
§ III.—Alfabeto que corresponde al Reglamento General.....	256
§ IV.—Pronunciación que corresponde al Reglamento Internacional.....	259
§ V.—Lectura que corresponde al Reglamento Internacional.....	259
§ VI.—Ejercicios necesarios.....	260
CAPITULO IV.—Ejercicios necesarios.....	260
CAPITULO V.—Ejercicios necesarios.....	
§ I.—Nociones.....	
§ II.—Prioridades.....	
§ III.—Partes.....	
§ IV.—Atribuciones.....	
§ V.—Fines.....	
§ VI.—Límites.....	
§ VII.—Métodos.....	
§ VIII.—Medios.....	
§ IX.—Atribuciones.....	
§ X.—Derechos.....	
§ XI.—Fines.....	
§ XII.—Límites.....	
§ XIII.—Métodos.....	