

REPUBLICA DE COSTA RICA

Boletín de las Escuelas Primarias

REVISTA MENSUAL

publicada por la

Secretaría de Instrucción Pública

DIRECTOR

Justo A. Facio

Año VI—Febrero de 1904—Nº 2

San José
Tipografía Nacional
1904

BOLETIN DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

REVISTA MENSUAL

AÑO VI

San José, 1º de febrero de 1904

NUM. 2

PIEDRAS NEGRAS

Una ciudad prehistórica recientemente descubierta en
Guatemala.

La región que comprende la mayor parte de Guatemala, la parte occidental de Honduras y la meridional de México, incluyendo la península de Yucatán, fué asiento de una antigua civilización americana, altamente desarrollada y tan interesante para el estudio arqueológico como cualquiera de las primitivas civilizaciones del viejo mundo.

A través de esta región se encuentran numerosos restos de ciudades en ruinas ó, más correctamente, ruinas de centros religiosos y gubernativos; porque la religión y el gobierno eran inseparables en este pueblo.

Los españoles, desde su llegada, encontraron entre la clase sacerdotal numerosos libros formados por varias páginas y cuyas fojas, de 8 á 10 plegadas de largo, estaban plegadas en forma de biombo. Estas páginas se encuentran cubiertas con cifras, glifos y dibujos interpretativos finamente ejecutados en colores y que se supone se refieren al calendario, á asuntos astronómicos y á las ceremonias religiosas. Los sacerdotes españoles recogieron y quemaron cuantos libros pudieron obtener. Afortunadamente para los estudiosos, tres de estos libros pudieron llegar á las bibliotecas europeas. Su valor es hoy apreciado y han sido cuidadosamente reproducidos por foto-litografía y son conocidos bajo los títulos de *Codex Dresdensis*, *Codex Troano-Cortesianus* y *Codex Perezianus*. Sus copias son ahora accesibles á todos los aficionados.

Sobre los monumentos y altares, sobre los dinteles, paredes y graderías, y en las losas de los altares dentro de los santuarios de los templos, están esculpidos, con esmerado detalle, jeroglíficos del mismo carácter que los que aparecen en los códices. Está admitido que, en muchos conceptos, estos jeroglíficos registran ciertas fechas por días, meses y mayores períodos de tiempo, pero el significado de la gran mayoría de los glifos es todavía desconocido. Cuando sean decifrados, como sucederá seguramente con el tiempo, un torrente de luz se

esparcirá sobre la historia religiosa de la más notable civilización primitiva conocida.

Con objeto de procurarse un conjunto de reproducciones de todas las inscripciones de los monumentos de los pueblos mayas, el Museo Peabody de Arqueología y Etnología Americana de la Universidad de Harvard, ha tenido por varios años expediciones en el campo conduciendo exploraciones entre las ruinas y moldeando en papel las inscripciones, para hacer después reproducciones en yeso. Mientras trabajaba para el Museo Peabody, Roberto Maler, residente en México por largo tiempo, oyó hablar de ciertas ruinas al Oeste de Guatemala, conocidas sólo por los leñadores nativos. Después de un largo viaje á través del bosque tropical, Maler alcanzó las márgenes del río Usumacinta, sobre cuyas riberas descansan las ruinas.

Las construcciones están edificadas sobre una meseta irregular ó serie de colinas artificialmente convertidas en terraza. Un valle transversal se abre sobre el río al Sur de la meseta. En este punto hay una masa de rocas negruscas de piedra caliza, visibles á larga distancia del río, en toda dirección, y llamadas por los naturales *Piedras Negrás*. Este nombre ha sido dado á las ruinas. Sobre la superficie plana de la mayor parte de estas rocas está esculpido un círculo de jeroglíficos que encierra dos figuras sentadas.

Siguiendo á través del valle y subiendo por la escarpa del N., fueron descubiertas las ruinas de dos templos sobre pirámides artificiales colocadas una al lado de otra. En frente de cada templo, y sobre lo más alto de la terraza de las pirámides, está un monumento ó *estela* de piedra caliza. En la cara anterior del mejor conservado de éstos está esculpida, con cuidadoso detalle, una inscripción en caracteres mayas. Una gigantesca *estela*, partida en dos, descansa en lo más bajo de la terraza que une las dos pirámides.

Cruzando la plaza hacia el Noroeste, se encuentra una tercera pirámide sobre una elevación natural. El templo que estaba sobre su cima se halla en ruinas. Una escalinata de piedra conduce desde la plaza á la ancha terraza en frente de la pirámide. Seis grandes *estelas* existieron en fila sobre la plataforma. Los lados de estos monumentos están cubiertos de jeroglíficos, y en el frente de uno hay una inscripción cuyos primeros caracteres forman la serie inicial y registro de fechas en el complicado calendario maya.

Figuras humanas cuidadosamente talladas cubren los frentes de las *estelas* que permanecen sobre esta terraza.

El dintel de piedra esculpida de la entrada de este templo tiene una inscripción de 81 caracteres en la mitad superior de su cara. Debajo de ésta hay un grupo de figuras que representa la vuelta de guerreros victoriosos con prisioneros y botín. El sacerdote lleva una

enorme cofia cubierta de plumas cortas y duras y de cuya parte posterior se desprenden cinco plumas del sagrado quetzal. Una túnica corta con mangas cubre la parte superior del cuerpo y debajo de ésta caen como las bordadas puntas de una banda sobre el calzón de paño. Lleva primorosas sandalias con correas que suben á anudarse sobre los tobillos. Sartas de cuentas circundan sus muñecas y cuello. Sostiene en su mano, como una lanza, el báculo de oficio con adornos de plumas. Delante de él dos guerreros arrodillados con lanzas en las manos presentan el botín y un prisionero desnudo, atado con cuerdas.

Al N. de este templo las ruinas se extienden en una distancia de una milla y cuarto aproximadamente, estando la terraza y las pirámides mayores maravillosamente bien conservadas. La mayor parte de los templos está en ruinas.

Uno de los más interesantes de éstos está edificado sobre la falda terraplenada de una elevación natural, cerca del lado Este de la plaza y hacia el centro de la antigua ciudad. Diez *estelas* y tres grandes altares se encuentran sobre la terraza superior de la pirámide y mirando á la plaza.

De las diez *estelas* que pertenecen á este templo, una situada en el extremo Sur del edificio y llamada *estela doce* por Mr. Maler, es del mayor interés. Desgraciadamente está caída y quebrada en cuatro piezas. Cada pieza fué fotografiada, sin embargo, y unidos los fragmentos en una pintura perfecta.

Los grandes altares de piedra esparcidos aquí y allí en la plaza y frente á los templos, consisten en *blocks* oblongos ó circulares con jeroglíficos y raros grupos de figuras. Los altares están levantados sobre pilares de piedra esculpidos con inscripciones en sus caras exteriores ó cortadas en forma de grotescas cabezas.

Estas ruinas difieren en muchos conceptos de las otras ruinas de Centro América y Yucatán. *Piedras Negras* fué seguramente el asiento de una poderosa jefatura militar, como las esculturas lo indican por dondequiera. Los grupos y figuras esculpidos de las ruinas de Yucatán y Quirigua y Copán son casi enteramente de un carácter pacífico y religioso, indicando poder sacerdotal y un desarrollo en cultura y riquezas por medios pacíficos.

(Traducido de *Scientific American*, para *El Boletín de las Escuelas Primarias*, por Ant^o Castro 9).

Variación del péndulo en San José de Costa Rica

Como se sabe, la variación del péndulo es la prueba experimental más concluyente del movimiento de rotación de la Tierra.

Si se pone á oscilar un péndulo, es evidente—y un sencillísimo experimento bastaría para disipar toda duda—que no hay motivo para que cambie su plano primitivo de oscilación; sin embargo, se observa que al cabo de algún tiempo el plano parece haber variado.

Este fenómeno se debe al cambio—no del plano, cuya invariabilidad puede demostrarse como hemos dicho—sino del lugar donde se verifica el experimento; de tal modo que si suponemos el péndulo en el polo, al cabo de 24 horas siderales el plano de oscilación parecerá haber dado una vuelta completa ó hecho una variación de 360° .

Fácilmente se demuestra que esa variación es proporcional al seno de la latitud del lugar en donde el péndulo esté colocado. Por consiguiente, si en el polo es de 360° , en una latitud cualquiera, L , será

$$360^\circ \text{ sen } L \quad (1)$$

y la duración de una vuelta completa equivaldría á

$$\frac{24^{\text{h}}}{\text{sen } L}$$

Refiriendo estas fórmulas á San José, cuya latitud fijamos en 10° , se tendrá

$$L=10^\circ; \text{ sen } L=\text{sen } 10^\circ=0,1736$$

Desviación en un día sideral= $360^\circ \text{ sen } L=62^\circ, 496=62^\circ \frac{1}{2}$ próximamente.

$$\text{Duración necesaria para una revolución completa}=\frac{24^{\text{h}}}{\text{sen } L}=5 \text{ d. } 18 \text{ h.}$$

X. T.

(1) Para el Ecuador, en donde la latitud es 0, se tiene:

$$\text{Desviación}=\frac{360^\circ \text{ sen } 0}{0}=0=\text{desviación nula}$$

$$\text{Duración}=\frac{24 \text{ h}}{0}=\infty=\text{duración infinita.}$$

Los verbos irregulares

La conjugación de los llamados verbos irregulares es uno de los puntos más difíciles de nuestra gramática y el que más quebraderos de cabeza ocasiona á los maestros.

Las gramáticas difieren mucho en cuanto á la clasificación de estos verbos: quién, como don Andrés Bello, admite trece grupos; cuál, como la Real Academia, doce; Palacios, Guzmán y otros consideran siete; Salvá los reduce á seis.

Indudablemente la más científica de estas clasificaciones es la del insigne gramático venezolano; pero adolecé del defecto de ser algo complicada para los escoláres.

Yo, que durante mi larga práctica he tenido ocasión de ensayar diversos procedimientos, he acabado por adoptar una clasificación exclusivamente mía, que hoy me decido á publicar instado por algunos maestros á quienes se la he explicado.

En ella he procurado hermanar la sencillez y claridad pedagógicas con los principios de la gramática científica, á fin de que resulte comprensible para los niños y que ellos mismos encuentren la explicación racional de las llamadas irregularidades, reducidas hoy á un cúmulo de reglas arbitrarias sin más fundamento que el *magister dixit*.

Ante todo conviene acostumbrar á los escolares á la idea de que el lenguaje no es un todo artificioso, sujeto únicamente á los caprichos del uso, sino un organismo viviente, cuyo desarrollo obedece á leyes, ni más ni menos que el de los animales ó de las plantas.

No siendo posible enseñar en las escuelas todas las leyes fonéticas de nuestro idioma, aconsejo que se expliquen las siguientes, que dan la clave de muchos fenómenos morfológicos de la conjugación castellana:

1.^a—La *i* átona (es decir, sin acento) entre dos vocales siempre se convierte en *y*. De suerte que no podría escribirse *leió, leiera. Leyó, leyera*, son, pues, formas tan regulares como *corrió, corriera*.

2.^a—Las consonantes *ñ, ll, ch* corresponden, entre otros, á los grupos *ni, li, ci*. Por ejemplo: los nombres latinos *senior, batalia, rancio*, son en castellano *señor, batalla, rancho*.

De ahí que jamás se encuentran en nuestra lengua estas consonantes seguidas de *i* átona. Por eso *gruñir, bullir, henchir* no hacen *gruñió, bulliera, hinchió*, sino *gruñó, bullera, hinché*.

3.^a—Los sustantivos y adjetivos latinos que tienen en la penúltima sílaba una *e* tónica (es decir, acentuada) al pasar al castellano convirtieron, por regla general, la *e* en el diptongo *ie* por influencia

del acento. V: gr: latín *equa, pede, desem, certo, bene, petra, herba*, etc.; castellano *yegua, pie, diez, cierto, bien, piedra, hierba*.

4.^a—Los nombres latinos que tienen una *o* tónica en la penúltima sílaba, por influencia del acento la transformaron en *ue*. P. ej: latín *novu, ovo, forte, fonte, ponte, morte, porta, rota*, etc; castellano, *nuevo, huevo, fuerte, fuente, puente, muerte, puerta, rueda*.

Estas dos últimas leyes, que en rigor forman una sola que podría denominarse *ley del acento*, pueden enseñarse á los niños de un modo gráfico, diciéndoles, por ejemplo, que el acento es un peso muy grande que al caer sobre la vocal la parte en dos, ó bien que para sostener ese peso se necesitan dos vocales en vez de una. Y no se eche á pedantería el enseñar aquellos y otros nombres latinos que el maestro podrá hallar con facilidad; lejos de eso, tales términos servirán para la formación de familias de palabras y darán á los niños la explicación de diversos derivados.

Antes de entrar en el estudio de los verbos irregulares, es menester explicar que ciertos cambios de radicales son meras exigencias ortográficas que no constituyen irregularidad. P. ej: la conversión de la *i* en *y* (1.^a ley); el cambio de la *g* en *f* (dirigir, dirijo), de la *g* en *gu* (pagar, pague), de la *c* en *q* ó en *s* (atacar, fruncir, ataqué, frunzo). De manera que los verbos que van entre paréntesis son perfectamente regulares.

Para la mejor comprensión de la conjugación irregular hay que dividir los tiempos verbales en familias:

1.^a familia.—Los tres presentes: *digo, digas, diga Ud.*

2.^a „ Futuro y pospretérito: *diré, diría.*

3.^a „ Pretéritos y futuro hipotético: *dije, dijera ó dijese, dijere.*

En esta última entra también el gerundio de muchos verbos en *ir*.

Tal ha de ser el orden en que debe conjugarse todo verbo irregular.

Clasificación

Yo divido los verbos irregulares en tres grupos, cada uno de los cuales obedece á una ley fonética muy clara.

1.^a clase. Verbos que obedecen á LA LEY DEL ACENTO.

2.^a „ „ „ „ „ LA LEY DEL EQUILIBRIO FONÉTICO.

3.^a „ „ „ „ „ LEY DEL AUMENTO RADICAL.

1.^a clase

Pertenecen á ella muchos verbos en *ar, er*, que en la última sílaba de la raíz tienen una *e* ó una *o*, y que cambian estas vocales por

ie, ue, respectivamente, siempre que el acento cae sobre ellos (véanse más atrás las leyes fonéticas 3^a y 4^a).

cerr-ar, cierro	forzar, fuerzo
verter, vierto	moler, muelo.

Esto ocurre solamente en la 1^a familia de tiempos, es decir, en los presentes (las tres personas del singular y la última del plural). Todos las demás formas son regulares, porque en ellas el acento cae sobre la terminación y no sobre la vocal radical.

Numerosísimos son los verbos de esta clase; pero es preciso advertir que otros muchos semejantes á ellos se sustraen á la ley del acento, por razones fonéticas ó etimológicas que no pueden explicarse en la escuela primaria.

Lo más práctico es recomendar á los niños la regla siguiente: ver si los sustantivos ó adjetivos afines de los verbos tienen digtongo ó no. P. eje: *rezar, templar, encolar, trozar*, etc., se conjugan *rezo, templo, encolo, trozo*, porque son afines de *el rezo, el temple, la cola, el trozo*. En cambio, *empedrar, cimentar, herrar, plegar*, etc. afines de *pedra, cimienta, hierro, pliegue*, serán irregulares. Las excepciones de esta regla son muy pocas (*innovar, cumplimentar*, etc.) y no deben enseñarse sino cuando los escolares dominen la materia.

2^a clase

(Ley del equilibrio fonético)

Esta ley, una de las más curiosas de nuestra fonética, sólo se observa en verbos terminados en *ir* que tienen una *e* en la última sílaba de la raíz, y en los verbos *dormir* y *morir*.

Para explicarle dividamos las vocales en dos grupos:

1 ^o llenas	2 ^o débiles
<i>a o e</i> (y los digtongos <i>ie, io</i>)	<i>i u</i> .

Ahora bien, la ley del equilibrio consiste en lo siguiente: *cuan-do la terminación verbal es una vocal del primer grupo, la raíz toma una del segundo grupo, y viceversa.*

Tomemos como modelo el verbo *servir*. La *e* (llena) del radical subsiste en todas las formas en que la terminación comienza por *i*: *serv-i, serv-imos, ser-vía*; pero si la terminación es una llena, la *e* se cambia por la débil *i*: *sirv-a, sirv-o, sirv-iera, sirv-iendo*.

Es decir que en una misma forma verbal, el radical y la terminación no pueden tener vocales de un mismo grupo, y por eso no se dice *serv-o, sirv-i*. Nótese la misma ley en *moriste muramos, dormí, durmiera*.

Esta ley admirable no tiene excepciones.

Pertencen á esta clase *elegir, pedir, medir, repetir, henchir, embestir, seguir, derretir, vestir, reir, freir, desleir, ceñir, teñir*, etc.

Sin embargo, hay en esta clase un grupo que obedece simultáneamente á la ley del acento (en la 1.^a familia de tiempos) y á la del equilibrio (3.^a familia). Tales son *herir* (*hierro*, *hirió*) *erguir* (*yergo*), *sentir*, *mentir*, *hervir*, *digerir*, *morir*, *dormir*, etc.

3.^a clase

(Ley del aumento).

Comprende muchos verbos en *er*, *ir* que por razones etimológicas ó eufónicas admiten entre el radical y la terminación una ó dos letras á manera de soldadura.

Este aumento sólo existe en la primera familia de tiempos (los presentes) y consiste en una de las letras *y*, *c*, *s*, *g*, *ig*.

a)—Toman una *y* los en *uir*, excepto *inmiscuir*.

hu-y-o

instru-y-o.

Nótese de paso que la *y* de la tercera familia de tiempos (*hu-yó*, *huyera*, *huyendo*) no es aumento, sino la *i* de la terminación, consonantizada por la ley fonética 1.^a

b)—Toman *a* los terminados en *cer*, *cir*. Por ejemplo, los radicales de *nacer*, *lucir*, son *naz*, *luz*, y hacen los presentes *naz-c-o*, *luz-c-o*.

c)—En algunos verbos el aumento *c* se convierte en *g*: *valer*, *salir*, *tener*, *poner*, *venir*, *asir* (*as-g-o*, *sal-g-a*). Adviértase la correlación que guardan estos verbos en la 2.^a familia de tiempos:

valdré, valdría.

saldré, saldría.

tendré, tendría etc.

ch)—Toman *ig* los verbos cuyo radical termina en *a*, *o*:

raer ra-ig-o

traer tra-ig-o

caer ca-ig-o

oir o-ig-o

roer ro-ig-o.

Fuera de estas tres grandes clases quedan otros verbos, generalmente los más usuales, que deben enseñarse por separado procurando buscar entre ellos alguna analogía:

Por ejemplo: *hacer* y *decir*

hago „ dijo

haré „ diré

haz „ dí

O bien *caber* y *saber*:

quepa, sepa

cupe, supe

cabré, sabré.

Estar y andar:

estuve, anduve.

Querer, haber, ser, ir deben aprenderse aparte.

Cuando ya los alumnos se hayan familiarizado con algunas leyes fonéticas y etimológicas, acaso convendría enseñarles que *ir* y *ser* deben sus irregularidades á que en la formación de sus tiempos han intervenido otros verbos.

Así del latín *esse*, (*ser*) han salido las formas *es, somos, era*; pero las formas *ser, sea, siendo, sido* no salieron de dicho verbo, sino de *sedere* (sentarse), y *fuí, fuera*, de la raíz *fu*, que tiene la significación de *ser, estar*. Idéntico fenómeno se observa en *ir*.

Ir, iba, irá, yendo salen del infinitivo latino *ire*; pero *voy, vas, vayamos, vé*, del verbo *vadere* (pasar de una parte á otra); y *fuí, fuese*, de la raíz *fu*.

Cuando los maestros adviertan que sus discípulos no tienen ya dificultad en las conjugaciones, pueden enseñarles que éstas no son tres, como dicen todos las gramáticas, sino dos; y además, que *no hay verbos irregulares*. Todos han seguido en su desarrollo morfológico leyes precisas.

Tanto daría llamar irregulares á los árboles, por cuanto, aun dentro de una misma especie, difieren entre sí.

Tal es, en resumen, mi procedimiento para enseñar los verbos irregulares. Escrito muy de prisa, este artículo no constituye un estudio formal, ni mucho menos, de esta parte tan interesante de la morfología castellana. Le doy publicidad únicamente por satisfacer los deseos de algunos maestros. Ya tendrán ocasión de ver el punto tratado con más extensión y menos desaliño en mi *Gramática histórica de la lengua castellana*, que publicaré el año entrante, con un estudio preliminar del eminente filólogo don Rufino J. Cuervo.

C. GAGINI

San José, (C. R.) Nov. de 1903.

LA MEMORIA

La memoria es una facultad fisiológica y psicológico que nos permite reproducir interiormente las nociones adquiridas con anterioridad, ó, dicho con mayor exactitud, la facultad de volvernos á reconocer del modo que hemos sido en el tiempo pasado. Propiamente hablando, nosotros no nos acordamos más que de los estados diferentes de nuestro espíritu, porque no podemos acordarnos de nada que no haya sido la intuición inmediata de nuestra conciencia. El lenguaje usual parece contradecir esta afirmación; más esta contrariedad es sólo aparente. Cuando decimos: *Yo me acuerdo de tal persona*, la frase significa: *Yo me acuerdo de haber VISTO á tal persona*. En otros términos: nosotros no nos acordamos más que de nosotros mismos; el objeto de la memoria para el yo, es el yo mismo en el pasado.

El producto de la memoria es el recuerdo. Las nociones adquiridas débilmente, se borran con el tiempo; mas pueden reaparecer de nuevo, ya sea espontáneamente, ya por efecto de un esfuerzo ó del trabajo de nuestro espíritu. Porque semejante regreso en el tiempo puede ser consecuencia tanto instintiva como voluntaria; lo que se llama memoria del corazón, no es más que el sentimiento y reconocimiento que hace nacer en nosotros el recuerdo de los servicios que se nos han presentado ó de los beneficios que hemos recibido. Cuando el recuerdo es vago ó inconsciente, se llama reminiscencia. El recuerdo consciente y completo supone la existencia de estos dos elementos: la *representación* mental de los objetos que la memoria nos recuerda, y el *reconocimiento* de dichos objetos como antes los habíamos percibido.

La memoria, como todas las facultades del alma, tiene sus leyes. Para conocerlas, analicemos un recuerdo cualquiera. El solo acto de escribir el título de este artículo, me recuerda el capítulo que Balmes dedica á este estudio en una de sus mejores obras. Pero no me acuerdo solamente del capítulo, sino también del volumen en que está impreso y de la página que ocupa en el volumen. De todos estos hechos, yo no retenía más que el primero, á saber, la idea de un capítulo de Balmes. Yo sabía que aquel capítulo existe; yo había adquirido la noción tiempo atrás; esta noción reaparece ahora; yo la reconozco; luego, ha trascurrido cierto tiempo entre la primera percepción y la segunda, y, además, tengo la evidencia de que yo soy el mismo que era entonces. De aquí las dos condiciones del recuerdo: la duración y la identidad personal. Ellas constituyen la ley de la memoria. Porque es claro, en efecto, que para reconocer un estado en que había vivido, es preciso que haya durado en este intervalo, porque, para que una cosa pueda ser objeto de la memoria, es indispen-

sable que dicha cosa sea pasada ó sucedida; pero es un hecho también que durante ese tiempo yo no he cambiado en el fondo, porque continúo siendo idéntico á mí mismo. Al mismo tiempo que la duración y la identidad son necesarias al ejercicio de la memoria, es también á la memoria á quien debemos recíprocamente la doble noción de la duración y de la identidad. Nosotros no podemos concebir la idea de una cosa pasada sin conciencia de un espacio de tiempo entre el momento presente y aquél en que conocimos el hecho realizado. Por otra parte, tampoco es posible el recuerdo sin la convicción de que ya existíamos al tiempo que el recuerdo de que se trata. El hombre que careciese de esta convicción, no podría tener idea del pasado y sería como si empezara á vivir; todo cuanto hubiera pensado, todo cuanto hubiese dicho, hecho ó experimentado antes del momento presente le parecería pertenecer á otra persona distinta, y no podría moralmente imputársele de ninguna manera, y su conducta futura no ofrecería nada que pudiera considerarse como consecuencia legítima y natural de su conducta anterior. Por lo mismo—y esto interesa á la educación—desaparecería toda obligación, toda responsabilidad, porque no se es responsable más que de sí mismo, ó cuando se es de otros, únicamente en la medida en que se ha ejercido acción sobre ellos. Respecto á la idea de la duración, ella se desprende, más ó menos pronto, de la inteligencia infantil, por cuanto las palabras de presente, pasado y futuro, le ofrecen un sentido claro y perfecto cuando sea posible la enseñanza del verbo.

Si señalamos el hecho anteriormente citado, cuyo análisis determina la ley de la memoria, hallaremos todavía una prueba de las relaciones que existen entre la memoria y la imaginación y la asociación de ideas. No sólo recuerdo el pasaje que Balmes dedica á la memoria: veo también el volumen de que aquél capítulo forma parte; mi recuerdo toma el carácter de una imagen, es una imagen también. Además de pensar en Balmes, pienso en otros autores que hontrata de la memoria. Tengo, pues, dos recuerdos; el uno viene naturalmente seguido y á consecuencia del otro. Así resulta doble el origen de la memoria, pero no sin algunos inconvenientes recíprocos. La memoria y la imaginación se ligan tan íntimamente en algunas ocasiones que suele establecerse gran confusión entre los productos de la una y de la otra, siquiera sea involuntariamente. El viajero, trayendo á la memoria las escenas que ha contemplado, no trata de engañar á sus lectores; pero la imaginación le ayuda y fuerza el colorido del asunto, cuyo cuadro es real, y presto su pintura no es exacta reproducción de las cosas, porque sus recuerdos han tomado cierto aire de ficción.

La asociación de ideas es una operación que simplifica y faci-

lita el trabajo de la memoria; pero como aquélla puede ser espontánea é involuntaria, tiene necesidad de ser dirigida y gobernada por la reflexión y la voluntad. De esta manera, constituye el más seguro y racional de los métodos para cultivar la memoria. Cuando nuestras ideas están ordenadas en un buen sentido sistemático, conforme, en cuanto sea posible, á los dictados de la naturaleza ó á las leyes de la razón, los recuerdos nacen y se enlazan como de sí y por sí mismos. Es indudable que se aprende con una facilidad incomparablemente más grande y se retiene mucho mejor lo que se enseña con verdadero orden, porque las ideas que siguen una marcha natural arraigan mucho mejor en nuestra memoria, y se asocian más seguramente las unas con las otras. Las relaciones lógicas de las ideas constituyen las más útiles mnemotecnias. Se ha dado este nombre á la facultad de poder asociar las ideas artificialmente, por ejemplo: la idea de un color determinado, asociada á la de un número, también elegido, recuerda ó despierta esta última idea. Estas son relaciones facticias y accidentales que se han supuesto y establecido las ideas que se quiere retener, los signos á los cuales se las asocia. Semejantes procedimientos dan algunas veces resultados bastante sorprendentes. Pero es necesario no cultivar la memoria con daño del juicio, sino hacer marchar de acuerdo ambas facultades. Se observan en la memoria grandes diferencias, según los individuos. Unos retienen más fácilmente las nociones adquiridas por los sentidos con los signos que las representan, como las formas, los colores, los sonidos; otros, las ideas alimentadas por la razón, como las cifras, como las ideas despojadas de fórmulas exteriores. De aquí, por una parte, la memoria física ó memoria de las palabras, que es la de los niños, de los pintores, de los músicos, de los poetas, y, en general, de los hombres de imaginación; por otra parte, la memoria racional ó de las cosas, que es la de los matemáticos, de los historiadores y de los filósofos. Todavía se encuentran variedades en estos dos géneros de memoria: unas veces, la memoria es perezosa, rebelde; otras, viva y obediente, fiel y formal. Estas desigualdades se explican hasta cierto punto por el grado de la impresión primitiva en la inteligencia, y por la falta de interés de esta misma noción. Cuando el espíritu ha sido vivamente afectado por una idea, es natural que su recuerdo se reproduzca también con igual viveza. La memoria, además, guarda una relación muy estrecha con la inteligencia en sí misma y en el curso de su desarrollo, pudiéndose afirmar que á mayor grado de inteligencia, ilustración é instrucción, corresponde mayor y mejor memoria. Un espíritu tarde en concebir, puede tener poca memoria, y sus recuerdos suelen ser también lentos y perezosos. Otras varias influencias fisiológicas ejercen sobre la memoria una acción modificativa y determinante: el sexo, la salud, el es-

tado del cerebro, la edad. Los viejos pierden la memoria; y si la conservan en parte, es para recordar los hechos más distantes de su existencia, y no los actos más próximos ó contemporáneos. También se pierde la memoria, total ó parcialmente, á consecuencia de ciertas enfermedades, lo cual constituye *la amnesia* ó privación de la memoria. Una lesión sufrida en el cerebro, puede producir resultados análogos.

Cualesquiera que sean las diversidades y desigualdades de la memoria, ésta siempre puede fortificarse por la costumbre, y en su educación no puede prescindirse del ejercicio: ninguna otra facultad exige ser mantenida tan constantemente alentada, ni se anula más pronto que la memoria en la inacción. Bien cultivada, presenta en diferentes grados, tres cualidades muy principales, cuya reunión completa constituirá la perfección de esta facultad: la facilidad en adquirir, la tenacidad en conservar y la prontitud para evocar los recuerdos.

Explicando los fenómenos de la memoria, los psicólogos se han preguntado dónde y cómo permanecen las nociones adquiridas hasta que aparecen de nuevo: unos han creído que existen en el yo, latentes y obscuras, pero reales y prontas á revivir al primer esfuerzo volitivo; otros no han admitido esta opinión más que en orden á las ideas racionales, atribuyendo al cerebro la conservación de las ideas sensibles. Pero ni una ni otra de estas hipótesis responde á la verdadera cuestión. Porque hay que tener en cuenta que el cerebro en la producción y reproducción de las ideas, no es la causa, sino el instrumento de que se vale la facultad de pensar. No es este el lugar de intentar resolver tan delicadísimo problema; pero tampoco parecerá ocioso llamar la atención, en lo concerniente á la memoria, sobre una serie de fenómenos, cuyo primer interesado directamente es la consecuencia de que una impresión cerebral (hecho fisiológico), produce un acto psicológico, sensación, idea ó volición. Cuando el mismo acto fisiológico se reproduce, provocado por una circunstancia parecida ó análoga, el hecho psicológico primitivo se manifiesta como el efecto de la misma causa, y la conciencia, que le había percibido por primera vez, vuelve á percibirle de nuevo. La memoria, pues, que ha sido considerada como una facultad aparte é inexplicable, no es, en resumen, más que la conciencia, que percibe, por segunda vez, los fenómenos internos del espíritu, ya percibidos anteriormente.

ILDEFONSO FERNÁNDEZ Y SÁNCHEZ

Estados Unidos de Norte América

LAS ESCUELAS NORMALES DEL OHIO

El estado del Ohio ha establecido un impuesto anual de 65,000 dollars para fundar dos escuelas normales,—una en la Universidad del Ohio y otra en la Universidad Miami.

Cada escuela comprenderá varias secciones. En la primera de esas secciones, el curso de estudios será de dos años: se admitirán en él alumnos que hayan rendido satisfactoriamente un examen sobre el programa del cuarto año de un buen colegio. Después de haber seguido con éxito este curso, se otorgará un diploma.

Para la segunda sección los estudios durarán cuatro años, terminados los cuales se podrá adquirir el grado de bachiller de Pedagogía.

Una tercera sección, llamada de "perfeccionamiento", se abrirá á los maestros que ejerzan actualmente, y que, sin buscar grado ó diploma, deseen completar sus conocimientos personales ó prácticos.

A TODO HAY QUIEN GANE

Juan, que es pescador de caña,
se pasa el día pescando,
y Pedro le está mirando
con una sonrisa extraña.

Pasan dos horas ó tres
en las que Juan nada pesca,
y con sorna picaresca
le dice Pedro después:

—Tu ocupación singular
mucho te ha de divertir,
pero ¿me quieres decir
qué hay más tonto que pescar?

Y al oír aquella fresca
volviéndose Juan de pronto,
le contestó:— ¿Qué hay más tonto?
¡Estar mirando al que pesca!

F. P. y G.

METODOLOGIA GENERAL

Los medios ó procedimientos de la enseñanza

Se da el nombre de *procedimientos* á los medios particulares y prácticos que se emplean para alcanzar el objeto que se propone el *método*.

Mientras que el método es el camino general que se traza el maestro para realizar los diversos fines de la enseñanza, el procedimiento no es más que un elemento accidental, que se usa hoy para desaparecer mañana y ser sustituido por otro.

En la enseñanza de la *Lectura y Escritura*, v. gr., seguimos en general la *marcha analítico-sintética*, y usamos, además, el *fonetismo* y la *simultaneidad*. Estos tres elementos constituyen la base de nuestro *método*. Pero los medios particulares de que nos valemos en el trascurso de la enseñanza, para realizar el fin propuesto, son muchísimos: escribimos ciertos trazos que vienen á ser los elementos de ciertas letras, dibujamos diagramas para poner de manifiesto la estructura de las palabras y oraciones, usamos el alfabeto movable, hacemos copiar del pizarrón ó del libro, etc. Todos estos son *procedimientos*, algunos de los cuales usamos casi diariamente, mientras que otros sólo se emplean en determinado grado y durante pocas lecciones, para no volverse á practicar después.

Hemos afirmado, al tratar del método, que es esencialmente *individual*, y esto mismo sucede, aun en mayor escala, con los procedimientos. En efecto, el maestro inteligente inventa diariamente nuevos procedimientos, cuyo éxito está en relación directa de la habilidad con que sabe apropiarlos á sus aptitudes y á su modo de ser individual.

Los procedimientos constituyen la parte esencialmente práctica y eficaz de la enseñanza. Entre ellos hay algunos que se usan desde hace siglos y que no han perdido su eficacia. El maestro debe estudiarlos todos, ya para no gastar inútilmente sus fuerzas intelectuales en inventar lo que está inventado desde hace tiempo, ya para poseer á fondo el "mecanismo

de la enseñanza", que tan directamente influye en el éxito. A este caudal de conocimientos prácticos agregará luego lo que le sugiere la experiencia propia adquirida en el ejercicio de su profesión, y de este modo su enseñanza llegará á ser cada día más fructuosa.

Los procedimientos pueden clasificarse en *generales*, que tienen su aplicación en todas las asignaturas, ó al menos en la mayor parte de ellas y en *particulares*, cuyo uso está limitado á una sola asignatura. Estos últimos se estudian en la metodología aplicada.

Los procedimientos generales son de tres categorías, á saber:

I. *procedimientos de exposición*, que emplea el maestro al dar sus clases.

II. *procedimientos de aplicación*, que emplean los alumnos en las "ocupaciones en silencio" y muy particularmente en los "trabajos por escrito."

III. *procedimientos de corrección*, que emplean tanto el maestro como los alumnos para corregir y comprobar los trabajos ejecutados por los últimos.

I. LOS PROCEDIMIENTOS DE EXPOSICIÓN

Tienen por objeto hacer que los niños adquieran ideas claras y exactas acerca de las materias que se les enseñan, y en este sentido son verdaderos *medios de educación intelectual*, que se refieren ya á una facultad determinada, como, v. gr., la percepción ó la memoria, ya á todas ellas en conjunto.

Los principales procedimientos de exposición son los siguientes:

1º EL PROCEDIMIENTO INTUITIVO

Se refiere en primer lugar á la *percepción externa*, puesto que tiene por objeto facilitar á los alumnos la formación de percepciones claras acerca de las cosas de que se les habla, y consiste en la exhibición de los mismos objetos ó de sus representaciones.

Para aplicar este procedimiento dispone el maestro de los siguientes medios particulares:

a La presentación de los objetos *in nature*.

b La representación por medio de objetos de bulto ó en relieve, el uso de modelos y aparatos científicos.

c La representación por medio de grabados ó estampas, dibujos en el pizarrón é imágenes proyectadas por aparatos ópticos.

d La representación mediante diagramas ó esquemas.

e La descripción intuitiva.

El procedimiento intuitivo es el más general de todos y también el más eficaz. Su importancia demanda que le dediquemos un capítulo especial.

2º EL PROCEDIMIENTO COMPARATIVO

Se refiere, sobre todo, á la *percepción interna* y también á la *imaginación* y consiste en comunicar á los niños ideas nuevas valiéndose de las ya adquiridas, *comparando* dos ó varios objetos ó conceptos para descubrir sus *semejanzas y diferencias*.

Muy á menudo se combina este procedimiento con el *intuitivo*. En una lección de cosas, v. gr., puede presentarse á los niños un gato y un perro, ambos disecados, para que los examinen detenidamente y encuentren sus semejanzas y diferencias. O en una clase sobre el cuerpo humano pueden compararse el esqueleto de las extremidades superiores con el de las inferiores, la mano con el pie, la secreción de la piel con la que se verifica por los riñones, etc.

Frecuentemente se usa también sin la intervención de los medios intuitivos, ya sea que la escuela carezca de ellos, ó ya que el asunto no se preste para su uso.

Como el procedimiento comparativo trata de descubrir unas veces *semejanzas* y otras *diferencias*, se suelen distinguir en él *dos especies*, llamándolas á la primera *procedimiento analógico* y á la segunda *procedimiento antitético*.

Como ejemplos para la aplicación del *procedimiento analógico* citaremos los siguientes:

Quiero dar á conocer á los niños el *tigre*. Deseo que tengan la idea más exacta posible de este carnívoros, pero no dispongo de ningún tigre disecado, ni siquiera de alguna es-

tampa. Entonces hablaré á los niños del *gato*, que todos conocen: les diré que se imaginen un gato muy grande, como un becerro, etc., etc. Les haré notar que el gato caza á los ratones y el tigre animales grandes y aun á los hombres. Les hablaré de las cualidades morales del gato, de su crueldad, etc. y diré que esas mismas cualidades felinas las posee el tigre, pero en mayor grado. Aquí me valgo, pues, de la semejanza que existe entre un objeto concreto desconocido y otro parecido que se conoce ya.

No se necesita que los objetos respectivos sean de la misma naturaleza, puede bastar alguna analogía bajo ciertos aspectos; v. gr., quiero explicar á mis alumnos el doble movimiento que ejecuta la tierra alrededor de su propio eje y del sol. No tengo ningún telurio á mi disposición, pero algún alumno que permanezca firme en su lugar puede representar el sol, y otro, que ejecute los movimientos circulares respectivos al rededor del primero, representará la tierra.

Parábolas y alegorías se prestan admirablemente para hacer comprender á los niños las grandes verdades morales. Este procedimiento causará una impresión viva y duradera en su corazón é influirá en su modo de obrar de una manera mucho más eficaz que el aprendizaje de memoria de máximas y sentencias, que los niños las más veces ni entienden. Aun en personas grandes suele ser de mucha eficacia este medio, que no es más que una aplicación del procedimiento analógico. Basta recordar el triunfo alcanzado por *Menenio Agripa* sobre la plebe romana en el *Monte Sagrado*, con su cuento de "los miembros y el estómago." Para la clase de *Moral práctica* pueden recomendarse cuentos como el de "las siete varillas" y otros semejantes.

El maestro puede valerse también con provecho de las analogías que existen entre los diferentes ramos de enseñanza: las reglas de la higiene pueden aplicarse á la dietética del espíritu; las funciones de las diferentes partes del cuerpo humano nos ofrecen muchas analogías para explicar mejor las del cuerpo social.

En cuanto al *procedimiento antitético* tiene su aplicación, v. gr., en los ejercicios de *Lenguaje*. El maestro escribe en

el pizarrón una serie de palabras y encarga á los alumnos de ler. año que busquen otras de significación contraria, v. gr.:

rico.....	pobre
subir.....	bajar
amo.....	siervo

En el 2º y 3er. año, estos ejercicios de invención pueden referirse á oraciones completas, v. gr.: el trabajo fortalece al cuerpo; la ociosidad debilita el espíritu, etc.

También en la clase de *Moral práctica* tiene su aplicación la ley del contraste, sobre todo con los niños de los años inferiores, que necesitan estímulos más fuertes, porque su atención está menos desarrollada. En los cuentos que invente el maestro figurará, v. gr., un niño aseado, obediente, verídico, y otro sucio, desobediente, mentiroso. El uno es el consuelo de sus padres, el orgulloso de sus maestros, y llega á ser un miembro útil á la sociedad. El otro sufre percances serios, que le sobrevienen como *consecuencia natural* de sus defectos, hasta que se corrige ó perece. Este procedimiento es muy fecundo para el maestro pensador.

3º EL PROCEDIMIENTO MNEMÓNICO

Tiene por objeto fijar en la *memoria* de los niños los conocimientos que se les han suministrado.

La enseñanza antigua pecaba por recargar excesivamente esta facultad intelectual, obligando á los alumnos á aprenderse los "textos" *al pie de la letra*; las más veces sin explicarlos el maestro, ni entenderlos los niños, que los repetían como *loros*.

Algunos partidarios de la enseñanza moderna han caído en el extremo opuesto y ven con sumo desprecio todo aquello que "se ha aprendido de memoria."

Entendámonos: la memoria es una facultad intelectual tan preciosa como cualquiera otra, y, por consiguiente, tan digna de cultivarse como todas las demás. La escuela primaria debe proporcionar no sólo *educación*, sino también *instrucción positiva*. De aquí resulta la necesidad de una

esmerada educación de la memoria, tanto para atender el *fin formal* de la enseñanza cuanto para que puedan los niños retener tantos y tantos conocimientos útiles que les inculca el maestro y que tienen más tarde su aplicación directa en la vida práctica.

La diferencia que existe entre la enseñanza moderna y la antigua, con respecto al aprendizaje de memoria, no se refiere, pues, tanto á la *cantidad* de lo que deba aprenderse, cuanto á la *calidad* y al *modo de efectuarlo*.

Lo que pretendemos es que no se recargue la memoria con palabrería inútil y que no se aprenda nada que no se haya *explicado* claramente por el maestro y no esté perfectamente *comprendido* de parte de los alumnos. Y en cuanto al *procedimiento repetitorio*, que es el que corresponde, pedimos que no se les haga consistir en una *repetición mecánica de palabras* (como se hace con los consabidos loros), sino que se haga intervenir también á las demás facultades intelectuales, á las perseptivas, sobre todo, si el asunto se presta, y que el maestro se valga de la *asociación de ideas*.

En *Aritmética*, v. gr., es innegable que la *tabla de multiplicar* es la clave para que los niños resuelvan toda clase de operaciones que pueda ofrecer la vida común. Por lo mismo, es indispensable que la sepan perfectamente de memoria. Pero cuán distinta es la aplicación del *procedimiento repetitorio*, según se trata de la enseñanza antigua ó de la moderna.

En la primera se acostumbra dar á los alumnos una hoja manuscrita ó impresa que contiene las diferentes "tablas" y se les obliga á repetir las á media voz centenares de veces, hasta saberlas bien.

En la enseñanza moderna, el maestro principia por despertar en los niños la idea del número, con la intervención de los medios *intuitivos*. Les hace notar que tienen dos ojos, dos manos, dos oídos y de este modo llegarán á formarse la idea del *dos*. Más tarde, cuando se trata ya de la "tabla del dos," se vale del *ábaco ruso* (el de las diez varillas horizontales) con sus "bolas" multicolores, y "forma" á la vista de todos los niños la mencionada "tabla".

Esto lo hace diariamente durante unos cinco ó diez

minutos, y los niños toman tanta afición por este ejercicio, que cada uno quiere pasar al ábaco para manejar él mismo las "bolas". A la vez repiten, ya individualmente, ya en coro: una vez dos bolas es igual á dos bolas; dos veces dos bolas es igual á cuatro bolas. Y más tarde; una por dos es dos, dos por dos cuatro. Y luego la simple serie: dos, cuatro, seis, ocho, etc.

En seguida propone el maestro problemas *mentales*, ya con números concretos, ya con abstractos, y estos problemas contienen siempre aplicaciones de la tabla del dos.

Después, escribe en el pizarrón una serie de problemas, v. gr.:

$$\begin{aligned} 2 \times 2 &= \\ 5 \times 2 &= \\ 8 \times 2 &= \\ 10 : 2 &= \\ 6 : 2 &= \\ 4 : 2 &= \end{aligned}$$

para que sus discípulos los copien y apunten los resultados en el lugar correspondiente.

Con esta enseñanza, los niños aprenden sin cansarse y casi jugando, en pocos meses, todas las tablas que, con el procedimiento antiguo, les causan tanto fastidio y tanto dolor de cabeza.

Esta es, pues, la manera como debe entenderse el *procedimiento repetitorio*: siempre variado y no monótono, siempre ameno y no fastidioso, y poniendo en juego el mayor número posible de las facultades intelectuales.

Una segunda especie del procedimiento mnemónico es el *procedimiento sinóptico*, que tiene su aplicación en *Gramática, Historia, Geografía y Ciencias Naturales*. Participa á la vez de la naturaleza del procedimiento intuitivo (diagrama) y por esto hablaremos de él en el lugar correspondiente.

4.º EL PROCEDIMIENTO DEMOSTRATIVO

Se refiere en su forma más pura á las facultades intelectuales superiores: la *abstracción*, la *generalización* y el *ra-*

ciocinio; pero tiene otra, accesible á los *sentidos*, y que, por lo mismo, es de fácil aplicación aun en la enseñanza elemental.

La tendencia á aceptar sin examen todo lo que dice el texto, es uno de los distintivos característicos de la enseñanza antigua. Esta tendencia, tan funesta para el progreso humano, ha sido combatida desde los tiempos más remotos. Ya *Horacio* dijo á sus contemporáneos: *Nullius jurare in verba magistri*. Nadie debe jurar por la palabra de su maestro, es decir, no debemos conformarnos con que se nos diga: "así es y has de creerlo," sino que debemos averiguar por nosotros mismos la verdad de lo que se nos enseña. El que no examina por sí mismo, el que acepta ciegamente todo lo que otros le dicen, es una máquina. La educación moderna considera la *independencia del juicio* como uno de los más preciosos elementos del *carácter* y, por lo mismo, pide que los maestros fomenten las investigaciones personales de los alumnos.

Cuando el maestro enseña alguna verdad nueva, debe *demostrarla* y aun instigar á los niños á que la comprueben por sí mismos.

Demostrar ó probar quiere decir, evidenciar la exactitud de un hecho ó una aserción, haciendo ver que está del todo conforme con conocimientos adquiridos anteriormente y de los cuales se tiene entera certeza.

Se habla en la enseñanza de tres clases de pruebas:

- a. pruebas de autoridad.
- b. pruebas de experiencia
- c. pruebas racionales.

En la enseñanza antigua se usaron de preferencia las llamadas *pruebas de autoridad*, que consisten en hacer ver á los alumnos que algún hombre notable (una autoridad) ha dicho ó sostenido esto mismo que el maestro les enseña. No puede negarse que la opinión de una autoridad en cualquier campo del saber humano es siempre respetable y de algún peso; pero esta clase de pruebas no satisfacen las exigencias de la ciencia. En realidad no "prueban" nada, porque aun el hombre más sabio puede equivocarse alguna vez, y generalmente se contradicen los autores. Por lo mismo, deben usarse lo menos posible.

Mayor seguridad ofrecen las *pruebas de experiencia*.

Lo que uno ha visto con sus propios ojos parece que no admite duda; sin embargo, aun aquí nos vemos frecuentemente expuestos al error. Podemos padecer, v. gr., una *ilusión del juicio* (lo que vulgarmente se llama engaño de los sentidos). Al interpretar nuestro cerebro ó nuestra alma las impresiones transmitidas por los sentidos, al formarse *juicio* respecto de las causas y condiciones de las sensaciones respectivas, se equivoca á menudo.

Un niño que viaja por primera vez en ferrocarril dirá que ve los árboles y postes telegráficos caminar en sentido contrario. Es muy difícil hacer comprender á un hombre inculto que la tierra gira al rededor del sol, porque él nos dirá que sus ojos le enseñan todos los días lo contrario, que ve al sol levantarse por la mañana en Oriente, caminar todo el día y acostarse por la tarde en Occidente.—Una ilusión táctil nos suministra el conocido *experimento de Aristóteles*: Si, cerrando los ojos, cruzamos el dedo índice y el cordial, y colocamos entre ellos una bolita, de modo que esté en contacto con el borde radial del primero y el cubital del segundo, creemos todas bolas distintas, y esta doble sensación persiste aun cuando abrimos los ojos y vemos claramente que no hay más que un objeto. Ya en Fisiología hemos visto la explicación de este fenómeno, que no es más que otra ilusión del juicio.

En realidad, no deberíamos decir “yo ví”, “yo sentí”, “yo oí” tal ó cual cosa, sino “yo juzgo que tal ó cual sensación visual, táctil ó auditiva es producida por tal ó cual cosa.”

Y si lo que experimentamos por nosotros mismos puede á menudo inducirnos al error, es claro que nos vemos aún más expuestos á errar, cuando no se trata de nuestra propia experiencia, sino de la ajena, porque el que nos refiere un suceso puede haberse equivocado, ó puede querernos engañar, ó la experiencia ajena, al transmitirse de boca en boca, puede alterarse involuntariamente.

A pesar de todo, pueden y deben emplearse las pruebas de experiencia en la enseñanza y esto desde un principio y en el mayor número de casos posible. Para evitar errores, importa que el maestro nunca pierda de vista los siguientes preceptos:

1. Debe hacer que los niños experimenten por sí mismos la verdad de lo que les enseña;
2. Debe obligarlos en seguida á que expresen de un modo preciso lo que han observado;
3. Debe exigirles que deduzcan por sí mismos las conclusiones, evitando ó corrigiendo desde luego los errores que puedan originarse por *juicios* equívocos, *generalizaciones* mal hechas ó *raciocinios* falsos.

Amplísimo campo para experimentos ofrecen las *Leciones de Cosas* y las *Ciencias Naturales*, en las cuales debe usarse lo más que se pueda esa forma "objetiva", si se me permite la expresión del procedimiento demostrativo, que designamos con el nombre de *procedimiento experimental*. Sobre todo, los fenómenos *físicos* y *químicos* y sus leyes deben estudiarse experimentalmente. Tales experimentos son muy atractivos y revelan á los niños propiedades ocultas de los objetos de uso común que nunca se hubieran imaginado. ¿Quién se hubiera figurado, v. gr., que al arder una vela, se produce agua? Y sin embargo, nada más fácil que demos trárselo, colocando un vidrio frío á cierta altura encima de la llama.—Si, con un tubito de vidrio ó de paja, se sopla dentro de agua de cal, que es cristalina, ésta se turbia y se va formando carbonato de cal, lo cual prueba que uno de los productos de nuestra respiración es el ácido carbónico.

Como se ve por los ejemplos que anteceden, no se necesitan para estos experimentos un gran Gabinete de Física ó un Laboratorio de Química: un cabo de vela, una hoja de papel, una copa, algunos aparatitos que el maestro mismo puede construir fácilmente, bastan para una multitud de experimentos. Para la enseñanza primaria superior sí es conveniente tener algunos aparatos, pero cuyo valor es muy insignificante.

Veamos algunos experimentos más. Voy á tratar de la *porosidad* y escojo los siguientes:

1.^o *experimento*. Se sumerge en el agua un pedazo de tiza. Saldrán burbujas á la superficie, que son efectos del aire que antes ocupaba los poros de la tiza y es desalojado por el agua.

2.^o *experimento*. Se llena un vaso de agua hasta el

borde. Se le agrega sal de cocina hasta quedar saciada. No rebosará porque la sal va ocupando los intersticios ó poros que se encuentran entre las partículas globulosas del agua. Ya no cabe más sal, pero todavía puede agregarse una regular cantidad de azúcar en polvo, porque ésta va ocupando á su vez los pequeñísimos espacios que dejaron libres las moléculas de sal.

Esta misma operación se puede hacer de un modo todavía más familiar: Se llena una cajita con tantas naranjas, cuantas quepan. En seguida se pone un buen número de chícharos, sacudiendo la cajita ligeramente para que asienten en los espacios vacíos. Cuando ya no pueda contener más chícharos se repetirá la misma operación con arena fina, y se encontrará que todavía cabe una gran cantidad.

Aquí viene el procedimiento *analógico* en ayuda del *experimental*.

3er. *experimento*. Póngase tiza pulverizada en agua y revuélvase hasta obtener un líquido lechoso, que se hará pasar por un filtro de papel secante. Saldrá el agua clara y se detendrá la tiza. ¿Por qué? Porque los *poros* del filtro son bastante grandes para dejar pasar el agua, pero no lo suficiente para que pase la tiza, etc, etc.

A medida que se eduquen con este procedimiento la *observación* y el *juicio* de los niños, se les deberá inducir á que experimenten por sí solos, valiéndose de los procedimientos *inventivo* y *constructivo*, de que se hablará más adelante.

Las *pruebas* que tienen mayor fuerza demostrativa son las llamadas *racionales*. Ejemplos típicos de esta especie nos ofrecen las demostraciones matemáticas. Aquí es rigurosa inferencia, inducción y deducción, y el resultado final viene á ser la comprobación clara é indestructible de la verdad. Pero por lo mismo que exigen un alto grado de desenvolvimiento intelectual, no pueden emplearse en la enseñanza elemental, sino deben reservarse para la secundaria y profesional. En general, puede decirse que, al escoger determinado género de pruebas ó demostraciones, deben tenerse presentes el grado de cultura y las circunstancias particulares de las per-

sonas á quienes se trata de convencer. Esta observación vale también para el procedimiento *comparativo*.

Por lo demás, las pruebas pueden ser *directas* ó *indirectas* (*apagógicas*). En estas últimas (reducciones á lo absurdo) se demuestra la verdad de una proposición, probando lo absurdo de la contraria. (*Continuará*).

ENRIQUE C. RÉBSAMEN.

Tarca prolija sería la de enumerar los peligros y las molestias del polvo, el cual está formado por partículas de toda clase de objetos y sustancias, habitadas muchas de ellas por microbios de todos géneros. De ahí el que se venga intentando en el extranjero la supresión del polvo en las casas, las calles y los caminos.

En las casas el procedimiento que mejores resultados da es completamente vulgar y sencillísimo, consistiendo en suprimir las actuales escobas y plumeros, y sustituirlos por paños ligeramente húmedos.

Por lo que se refiere á calles y caminos se han hecho recientemente dos experiencias que parecen decisivas, á creer lo que afirman los periódicos italianos. El procedimiento empleado en ambas ha sido el mismo, y ha consistido en regar un trozo de calle y un trozo de carretera, de unos 300 metros de longitud cada uno, con alquitrán de gas. Aunque se eligió una vía pública de las de mayor circulación y un camino del mayor tránsito, no se produce en ellos desde la experiencia la menor cantidad de polvo, pues el pavimento de ambos ha quedado endurecido y compacto. Al propio tiempo y con motivo de haber llovido copiosamente después de alquitranados, se ha visto que resultan impermeables y que no se forma en ellos ni lodo ni charcos: el agua se escurre como por un cristal por la superficie tersa y petrificada.

Según el señor Rimini, ingeniero italiano á quien se debe el invento, el gasto total de la aplicación del mismo no llega á ocho céntimos por metro cuadrado.

PRINCIPIOS ARTÍSTICOS

EN LA ESCUELA POPULAR

He aquí un nuevo horizonte abierto al mundo escolar y del cual han empezado á ocuparse con creciente interés asambleas y revistas pedagógicas de diversas partes del mundo. De su plena trascendencia, difícil sería formarse desde ahora una idea.

Abrir el corazón juvenil, doblemente impresionable, al noble goce del arte, será en adelante una de las elevadas misiones de la escuela, misión nada fácil que digamos, pero cuyos fines son tanto más bellos y meritorios.

Claro está que tan altos designios no se logran inmediatamente; sin embargo, las asociaciones alemanas de maestros, que ya hace dos años persiguen este ideal y trabajan sin cesar en su favor, han realizado resultados hasta ahora muy satisfactorios.

Los medios al efecto puestos en juego son, en resumen: selección, adquisición y uso de decoración mural artística en la escuela, uso de cuadros igualmente artísticos para la enseñanza por intuición, reforma de la enseñanza del dibujo bajo puntos de vista artísticos, ejecuciones musicales y espectáculos dramáticos para niños, lectura adecuada para los mismos etc., factores todos que en la vida escolar se presentan por primera vez.

Su objeto es impresionar directamente al niño en el sentido de la educación artística, por medio de la enseñanza en general.

¿Y no es, acaso, natural que en presencia de la monotonía de blancas y desnudas paredes, y de la enseñanza del dibujo, con frecuencia pasmada, en formas muertas, tengan la vista y el espíritu verdaderamente hambre de frescor, color y animación?

Y, sin embargo, educandos y docentes, á pesar de varios progresos realizados, sufren todavía mucho á consecuencia del seguimiento por demás mecánico, rutinario y desabrido de la escuela, y esto en una época en que en todas partes y también entre nosotros se despierta y desarrolla el gusto por las artes, el sentimiento de la estética. ¡Cómo no sentir la necesidad de que este campo de labor sea regado y fertilizado por el manantial del arte que hoy todavía, por desgracia, se pierde entre pedregal y maleza!

Pero, ¿cómo llevar la idea á la práctica?

Los conceptos de arte, obra artística, artística, por su índole íntimamente ligados entre sí, son muy vagos y no nos dan una definición concreta y generalmente válida de lo que en sustancia es el arte. Trataremos de saberlo por otro lado.

El alma del artista no explica la sustancia de su obra. El artista es, pues, hablando de alguna sublimidad del arte,—un Murillo, por ejemplo,—un sér por la gracia de Dios dotado de vivaz fantasía é individualidad ricamente desarrollada; un sér, en la medida más vasta accesible á todo lo bello, lo bueno, lo verdadero, y que, además, posee la facultad (el arte) de comunicar en una obra visible sus contemplaciones internas armoniosamente matizadas. El artista no crea obedeciendo á la fuerza, sino á una necesidad suya propia, íntima. Por eso toda obra de arte verdadero es fruto de libertad y regocijo, nacida de amor y armonía.

Al que la contempla, habla la obra de arte de todo lo que en ella el autor ha depositado, lo transporta en alas de la fantasía al reino de los ideales, de la eterna belleza, de la alegría. Decía Plutarco, el célebre polígrafo griego, á principios de nuestra era: "el que una sola vez en su vida ha contemplado la estatua del Zeus de Olimpia, no podrá nunca sentirse del todo desgraciado".

¡Bellas palabras que dan la medida de lo que el arte puede ser para la vida de los mortales!

No pretendo con esto decir que el arte cause á cualquiera esa misma impresión. Consideremos, por ejemplo, un caso extremo: un hombre natural, primitivo, colocado delante de un cuadro moderno, no verá probablemente mucho más que un montón de manchas y borrones multicolores, porque no entiende el lenguaje del arte, porque le falta su conexión espiritual con la obra, y, por lo tanto, el entendimiento y el goce del arte. Esta ley psicológica la define admirablemente Goethe, diciendo: "tú te asemejas al espíritu que tú comprendes". Es la chispa divina en nosotros la que nos hace comprender la revelación divina.

El axioma es muy importante y merece ser tenido presente en la cuestión de la educación artística por envolver la fundación y la justificación de la propaganda en favor de la idea de una enseñanza juvenil, general, desde el punto de vista artístico.

Sin pretender equiparar nuestros niños al hombre primitivo, se convendrá en que entre ellos el entendimiento del lenguaje artístico es todavía muy deficiente y necesita de un cultivo sistemático. ¡Y cuántos adultos no se encuentran ante una obra de arte embotados y encogidos, sin saber en absoluto qué pensar de ella!

Dedúcese de lo dicho que no basta á nuestro objeto introducir en la escuela decoraciones murales que cualquier instituto de aldea es capaz de procurárselas, sino que es menester, mediante amplia aplicación de los principios artísticos á la enseñanza general, obrar de suerte que su espíritu llegue á imperar tal cual él se manifiesta en la esencia y en el efecto de una obra de arte. Inútil sería decorar el local

con obras artísticas y luego seguir la instrucción rutinaria. Debe despertarse en el niño una disposición mental que, aunque en mínimo grado al principio, se acerque, sin embargo, al espíritu del arte; preparar una enseñanza que disponga la atmósfera escolar favorable al goce artístico.

Ciertamente, el embellecimiento del local es de cualquier modo recomendable, pero para precavernos de ilusiones exageradas, es necesario establecer á la vez la parte que en tan importante cuestión corresponde al trabajo escolar propiamente dicho.

No debemos contentarnos con exclamar: *qué bonito es aquello!* sino provocar un efecto más profundo y duradero, para que un día constituya el arte una fuerza moral en la vida del niño y del pueblo.

¿Y podrá arribarse á tan bello ideal? Pensamos que sí, y los resultados hasta ahora realizados en Alemania lo afirman.

El trabajo del maestro es por naturaleza capaz de poder inculcar semejante penetración artística. El hecho es que lo mejor, lo verdaderamente artístico en la educación juvenil, verificase con exclusión de la publicidad, ni puede ser controlado por inspector alguno, y, sin embargo, su principio existe. Cuando los niños—como suele decirse—penden de los labios del maestro, entonces es el maestro un artista; lo es igualmente cuando una verdad encontrada hace brillar los ojos del niño; cuando logra el maestro presentar á sus ojos espirituales con animación y vivo colorido los héroes de nuestra independencia ó de la humanidad y se inflama en el alma infantil el santo deseo de llegar á ser tan noble, grande y bueno como aquéllos; cuando el tañido de la campana, anunciando el término de la clase, es recibido por los alumnos con señales de sentimiento; cuando en alegre juego los niños rodean, cual confiados camaradas, al maestro, y la felicidad de la vida resplandece en sus inocentes facciones,—en todos éstos casos débese considerar al maestro verdadero artista.

Al modelar paulatinamente corazón é inteligencia, hace el maestro lo que el estatuario ó el pintor: cada cincelada ó pincelada, de por sí insignificante, vale un paso dado hacia la terminación de la obra cuyo ideal vive en su propia alma.

Esos ejemplos que por breves instantes recorren el velo de nuestra más íntima influencia sobre el corazón infantil, prueban para el maestro la posibilidad de ejercer su misión artísticamente y trazan á la vez el camino que habrá que seguir á fin de multiplicar tan solemnes momentos.

Padece todavía la escuela del excesivo número de materias obligatorias que se enseñan. Con absolverlas á la carrera se sacrifica la consideración, la tranquila y sentida meditación y con ello lo que puede llamarse la poesía de la vida escolar. Domina hoy en el aula

nerviosa inquietud y un peligroso enemigo, y es la vanidad que pretende deslumbrar al público por medio de un cúmulo de conocimientos superficiales—puro oropel exteriormente pegado al cuerpo. Da pena ver cuantos capítulos de lectura, de historia, versos, fechas, nombres geográficos, etc., arrastra consigo el niño á través de sus años escolares, para luego olvidarse de todo, y sin embargo, la cosa no debe extrañar. Todo aquello fué simplemente ruido para sus oídos y ni siquiera un ruido agradable. Incapaz de penetrar al fondo de sus sentimientos y de conmover su corazón, fué aquello verdadero pecado contra el santo espíritu del arte.

Toda una serie de artistas y escritores vituperan, como perjudicial á la inteligencia infantil, la educación parcial. Creemos nosotros que no hay verdadera educación de inteligencia que no opere á la vez sobre el corazón. Hasta la aritmética, por lo común considerada árida y prosaica, puede agradar al niño y despertar su vida sentimental cuando el maestro sabe hacer la enseñanza intuitiva é interesante; pero concordamos en cuanto á exagerado cultivo de la memoria, á los sempiternos esfuerzos mentales que amenazan el corazón y sofocan en el pecho del niño todo germen de goce artístico.

Es la intuición el fundamento de todo conocimiento, preconizada por todos los tratados de pedagogía y de psicología, solamente que no la aplicamos, ó mejor dicho, muchas veces no podemos aplicarla á causa de la abundancia de materias que obliga al maestro á enseñar con precipitación ramos para cuya comprensión la niñez no puede tener la preparación necesaria.

Únicamente mediante el trabajo intuitivo, artísticamente detallado, se penetra al fondo y será posible imprimir al alma imágenes de fantasía acompañados de la sensación de placer y gusto, con lo que también la inteligencia seguramente hallará su cuenta. En todo el régimen escolar deberá, pues, prevalecer la calidad sobre la cantidad, en otros términos, sustituirse el refinamiento, la espiritualización, á la masa de conocimientos.

Para el niño que se siente bien orientado, cómodo y complacido, dentro de su esfera inmediata, la satisfacción que le causa lo ya conocido, íntimo y querido, será motivo para que desee conocer países y cosas más distantes, y esta feliz disposición de espíritu facilitará en mucho el complemento de sus conocimientos. La enseñanza debe saber animar esos deseos, que son lo más elevado que en sentido ideal encierra la educación infantil.

Una materia de que hoy se abusa, no solamente entre nosotros, y que convendría excluir del citado "trabajo intuitivo artísticamente detallado", es la parte lírico-poética del idioma patrio. Lo que en los ramos realistas y matemáticos responde á una necesidad: hacer

la enseñanza atractiva é interesante, en cambio se torna desorden pedagógico en la lírica poética. Conviene no olvidar que la lírica es emanación inmediata de una disposición psicológica ó poética, sentimiento para el sentimiento, pero, nada más, nada para la inteligencia á la cual se dirigen las explicaciones del maestro.

El que deshoja y despedaza una poesía lírica por medio de mil preguntas y observaciones, para luego volver á hilvanar los trozos, á componerla *artísticamente*, prueba sencillamente que nada comprende de la sustancia más íntima de semejante obra de arte. Ese método de vivisección que aniquila la belleza y empaña el perfume, debe condenarse como incompatible con la educación artística de la juventud. Para gimnasia espiritual, para sutilizar genio y criterio sirve perfectamente la prosa; reservemos la poesía para goces estéticos. Conviene la poesía lírica después que el niño, por medio de la lectura analítica de un tema realista ó de un suceso de la vida, se encuentre preparado y su espíritu bien dispuesto, de modo que las sensaciones evocadas por la lectura del poema, versando sobre el mismo tema, experimentan entonces una transfiguración poética y absorción psicológica. En este caso toda explicación está demás y aun perjudica la inteligencia, porque allí donde la poesía no resulta para el lector un bálsamo interno, allí yerra su camino.

El punto envuelve naturalmente para el maestro nuevas y delicadas obligaciones. No solamente deberá saber elegir con tacto pedagógico el momento oportuno para la presentación de la poesía lírica, sino también dedicar á la recitación artística toda la atención y todo el cuidado que nos abre el camino que conduce al corazón del niño.

La impresión causada por una poesía es mérito, cuando menos, tanto del que la recita como de su autor. Basta para comprobarlo apelar á la memoria de los que entre nosotros tuvieron la suerte de conocer lo que Rafael Calvo era capaz de hacer de un sencillo poema lírico. Parecería que recitaciones tan artísticas revelasen toda la belleza y el fundamento de la poesía.

Ciertamente no puede, por lo general, el maestro elevarse á tales alturas, pero más que hasta hoy pudiera hacerse, empezando por el curso normal, que debiera dedicar mayor atención á este detalle de la educación artística, porque no todos los maestros están, como los radicados en las grandes ciudades, en condición de poder llenar los vacíos de una educación incompleta.

Otra rémora para la propagación de principios artísticos en la escuela, es la escasa susceptibilidad de nuestros niños referente á las bellezas de la naturaleza. Aquélla nótese, sobre todo, en los grandes

centros. La vida callejera con sus corrupciones y groserías, embarga los sentimientos y ciega el ojo espiritual para las bellezas del universo. No basta que saquemos á nuestros hijos una que otra vez fuera de la ciudad. Debiera haber cada quince días y en toda estación, días libres, exclusivamente destinados á paseos colectivos.

Ciertamente, no son los alrededores de Buenos Aires de los más pintorescas, pero bajo la conducta inteligente del maestro se descubrirá en la naturaleza, principio inagotable de belleza y arte, materia abundante para aguzar vista y oído, para abrir los corazones infantiles á la estética de las formas, de los colores y efectos ópticos, á los encantos de los objetos cercanos, de las voces y de los fenómenos meteorológicos, á toda esa misteriosa y maravillosa vida que pulsa en ese gran taller del Creador. Bajo el directo influjo de tales elementos, el alma del niño va por intuición impregnándose de sentimientos estéticos que, sin que él mismo se diera cuenta de ello, irán rigiendo su criterio, influyendo en sus actos, al principio en las cosas pequeñas de su limitado horizonte, pero que constituyen ya un precioso principio de educación artística.

Mucho contribuye, sin duda, á la realización de este ideal la competencia é inteligencia del maestro y la necesaria corriente de simpatía entre él y sus educandos.

Es la primera el gran problema que tanto preocupa á educacionistas y hombres de ciencia, acordes hoy en reconocer la necesidad de que el maestro, á fin de poder conquistar palmo á palmo el corazón del niño, tiene que ser artista y, para llegar á serlo, tener á su alcance los mejores medios que brinda la cultura para modelar* caracteres y ennoblecer el espíritu.

En cuanto á la segunda, depende ella en gran parte de la comunicación verbal continua entre maestro y alumno. Nuestras escuelas llevan en tal concepto señalada ventaja sobre muchas europeas, donde el crecido número de niños reunido en una misma clase es una calamidad y hace esa comunión difícil. En efecto, clase con 70 y más niños son allí frecuentes, mientras entre nosotros hay raras veces más de 50 por cada maestro. y encuéntrase el maestro argentino, por lo tanto, en mejores condiciones para conocer y tener en cuenta la idiosincracia del niño, para merecer sus simpatías y retribuirlas con afecto. Así puede influirse sobre su alma en lugar de esperarlo todo de la casualidad.

Por eso va generalizándose en Europa, y en particular en Alemania, la queja de que, en lugar de este trato individual, siga la rutina su obra y de que el maestro se haga artesano en vez de artista, y cuanto más, recuerda su misión ennoblecedora en casos aislados. Así continúa la alimentación espiritual "por mayor," hasta que se llegará,

por fin, á reconocer lo absurdo de que un maestro al frente de 70 niños pueda hacer de educador, de artista.

Y no se negará que para la cuestión que nos ocupa, la significación del maestro es de suma importancia: su personalidad es todo. No hay campo de acción humana que dependa tanto de la individualidad como el arte, aun dentro de la escuela, y no se exagera sosteniendo que del magisterio depende la solución del problema de la educación artística en su modesta esfera.

Verdad que el asunto nos toma de sorpresa; muchos tendrán una sonrisa de incredulidad á este respecto, y si miramos nuestra preparación y las condiciones difíciles en que muchos maestros se ven obligados á llenar sus obligaciones diarias, no se puede menos de reconocer que, en cambio de las dificultades subsistentes en Europa, tenemos muchas de otra índole en propia casa que se oponen á un vuelo artístico arriba del nivel cotidiano. Pero no falta inteligencia; el espíritu de la época despierta entusiasmo; lo eternamente divino atrae las almas sensibles, las fuerzas ideales de la vida se imponen. El magisterio argentino cuenta con elementos de lucha por lo bello que sabrán transmitir su credo artístico á las nuevas generaciones. El maestro argentino llegará á penetrarse del espíritu artístico, á comunicar su personalidad y en la misma medida infundir al niño la idea de la belleza, impregnar de luz y alegría su labor de cada día, á ser artista en bien de la humanidad.

F. G. HARTMANN

Se recomienda el nuevo empleo de la cebolla como un beneficioso remedio para la higiene de las aves de corral, pues á ese aceite esencial que excita el lagrimeo, se le atribuyen cualidades terapéuticas de primer orden para curar las enfermedades de la laringe de dichas aves, que, como es sabido, constituye la epidemia que asuela á los corrales.

El régimen es muy sencillo: una ó dos veces por semana se pica muy menuda la cebolla, y dando á las gallinas este cebo, se conservan en excelentes condiciones para engordar, poner huevos y criar.

EXTENSION DE LOS PROGRAMAS

DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y RELACIÓN QUE DEBEN TENER ENTRE SÍ

(Discurso pronunciado en la sesión del 27 de diciembre de 1902, celebrado por el Consejo General de Instrucción Pública).

Señor Presidente, señores:

Desde diez años á esta parte se han adoptado en la instrucción secundaria de Chile programas más en armonía con los fines de ella que los usados hasta entonces y desgraciadamente vigentes todavía en una gran parte de los colegios particulares que, á nombre de la libertad de enseñanza, han resistido y siguen resistiendo los progresos de la pedagogía moderna, aun cuando hay que reconocer que los métodos de enseñanza que emplean no han podido sustraerse á la influencia benéfica de los progresos de la ciencia. No puede ser mi ánimo hacer una comparación entre los dos sistemas: me limitaré á estudiar, dentro del marco que me señala el tema propuesto, la manera cómo el sistema implantado en los Liceos del Estado ha satisfecho las esperanzas que en él se cifraban.

Haciendo una comparación entre el número de horas semanales de clase que en los Liceos de Chile se dedican á la enseñanza de los distintos ramos y el horario de los establecimientos análogos de Alemania, se observa que la proporción es sensiblemente la misma, con excepción de los idiomas extranjeros, que en Chile ocupan el 14 por ciento menos de horas de clase semanales que en Alemania. Esta diferencia se reparte entre todos los demás ramos científicos casi por iguales partes.

Si en este sentido hay conformidad con las experiencias de una nación cuyo primer anhelo ha sido siempre colocar la educación de sus hijos á la mayor altura posible, no la hay en cuanto á la latitud del desarrollo que los programas de ambas naciones dan á la materia que se trata en la segunda enseñanza. Basta recordar á este respecto que la enseñanza científica en los Liceos de aquel país consagra nueve años á las humanidades, mientras que en Chile nos contentamos con seis. En los nueve años que allá dura la instrucción secundaria, se dedican 267 horas semanales ó sea 30 por año á la enseñanza, mientras que en Chile el trabajo intelectual queda reducido á 145 horas semanales ó sea 24 por cada uno de los seis años de humanidades. Hablando, pues, de la *extensión absoluta* de nuestros programas, debemos confesar que son cortos; pero dada la imposibilidad de au-

mentar la duración de la instrucción secundaria en Chile, no es este el punto que más nos interesa sino la *extensión relativa* de estos programas. Falta saber si la materia contenida en ellos se puede enseñar con comodidad en el tiempo disponible.

Para poder apreciar si esta armonía existe, he llevado una estadística de exámenes que abarca los 7 años y comprende más de 4,000 alumnos. El resultado de este trabajo es que más de la mitad de los alumnos salen reprobados en uno ó más exámenes á fines del año escolar, debiendo completar los requisitos para su promoción en marzo ó en noviembre del año siguiente, ó sino lo consiguen, repetir el curso. *Esto acusa un sensible malestar en la aplicación de los programas vigentes.* Los programas primitivos del año 1893 han sido revisados dos veces por profesores competentes; pero á estos proyectos falta todavía la aprobación del Honorable Consejo de Instrucción Pública; las reformas introducidas no han llegado á ser conocidas por la mayoría de nuestros colegas de provincia. Para remover el obstáculo que para la corrección y uniformidad de la aplicación de los programas podría existir en el gran número de detalles acumulados en ellos, propongo, de acuerdo con la Comisión de Instrucción Secundaria de este Congreso de enseñanza pública, la conclusión signada con el número I.

Pero es preciso confesar que el malestar notado puede tener otras causas ajenas á la extensión de los programas: puede ser por ejemplo la falta de una asistencia regular de los alumnos al colegio ó en general la falta de cooperación entre la familia y la escuela. Tratare este tópico uno de nuestros colegas en las sesiones de esta honorable Asamblea y propondrá las conclusiones á que se ha llegado.

Pero uno de los mayores inconvenientes con que ha tropezado la aplicación de nuestros programas, está en la falta de *preparación pedagógica de una parte no pequeña del profesorado.* Sobre todo, en las pequeñas ciudades de provincia, alejadas del centro de la República, no es siempre fácil para un Rector de Liceo encontrar un personal docente científica y pedagógicamente preparado, sino que es preciso valerse de personas ilustradas, pero cuya profesión no es la enseñanza. Estas personas atenderán naturalmente con preferencia sus ocupaciones principales [de abogado, médico, etc.] que les procuran la mayor parte de sus rentas, y solamente en segundo lugar la enseñanza, y aunque no sucediera esto, su falta de preparación pedagógica, el desconocimiento de los métodos modernos impiden sacar todo el provecho de su contracción al trabajo.

Las causas de este estado de cosas son varias:

1º—*La influencia que la política local y la política en general ejercen en la provisión de los puestos vacantes;*

2º—*El estado de transición* en que se encuentra el profesorado de enseñanza secundaria en Chile, considerado como gremio profesional. Todos en Chile, absolutamente todos, están convencidos de que para ser ministro de una corte de justicia es preciso ser abogado; pero á nadie sorprende que para profesor de matemáticas de un liceo de provincia se nombre al boticario del lugar. Es preciso que el Gobierno establezca definitivamente *la carrera del profesorado* en iguales condiciones que las demás profesiones liberales y que paulatinamente sustituya el profesorado algo abigarrado de la actualidad por otro homogéneo.

3º—A esto contribuiría eficazmente una mejor *organización del Instituto Pedagógico*. En la provisión de vacantes en los Liceos de la República se ha tropezado con el inconveniente de que no se encuentre un titulado del Instituto Pedagógico que quiera aceptar un empleo en provincia, porque la renta que se le pueda ofrecer es escasa. Difícil será, por ejemplo, que un profesor de ciencias naturales se vaya á un liceo de 2º orden en provincia, que sólo puede ofrecerle 8 horas de clase con \$ 1,200 anuales. Prefiere quedarse, aun sin puesto en la enseñanza oficial, en una ciudad grande, Santiago, por ejemplo, en espera de una vacante, ganándose su subsistencia en establecimientos privados ó como inspector en un liceo fiscal, y generalmente estudia otra profesión, abogacía, dentística, etc., alejándose así la probabilidad de que la enseñanza del Estado cuente con una persona de competencia profesional dedicada exclusivamente al magisterio.

A subsanar este inconveniente, tiende la segunda conclusión.

Aceptando este temperamento en el Instituto Pedagógico, será más fácil atraer á las provincias los titulados en este establecimiento, puesto que se les ofrecerá la expectativa de mayor renta.

La misma tendencia de mejorar y uniformar los métodos empleados en la enseñanza secundaria, tienen las conclusiones 3ª y 4ª.

La apertura de un concurso de metodología ha dado muy buenos resultados en la enseñanza primaria, y es de suponer que lo mismo sucederá en la enseñanza secundaria.

El nombramiento de los visitadores de liceos, satisfaría dos necesidades urgentes:

1º—*La independización del liceo de la política local*, puesto que el Rector dependería exclusivamente del visitador regional, y no como ahora, en cierto modo, de la autoridad política del lugar, del Intendente ó Gobernador.

2º—*Una vigilancia eficaz de los liceos* ejercitada por personas de vasta ilustración y dotadas de suficiente energía é integridad de carácter, que puedan visitar varias veces al año los liceos de su de-

pendencia, asistiendo durante un tiempo más ó menos prolongado á las clases, ó haciendo ellos mismos *clases modelo*, ó dando conferencias metodológicas. Intervendrían, además, eficazmente en la *corrección y estrictez de los exámenes*.

Y con esto he llegado al último punto que conviene modificar para mejorar los resultados de la aplicación de nuestros programas; el sistema de exámenes actualmente en vigencia.

Al implantarse en los liceos fiscales de Chile el nuevo sistema llamado erróneamente concéntrico, se cambiaron el método y los programas; pero no se cambió el modo de medir los resultados de la nueva enseñanza, no se modificaron los exámenes. El sistema concéntrico trata de desenvolver armónica y simultáneamente todas las facultades intelectuales del niño, y por esto es preciso trocar la *simple instrucción* que antaño se daba en los liceos por la *educación* intelectual, moral y física de los alumnos. En el sistema antiguo, en que un ramo se estudia en pos de otro, abandonándolo enseguida, se puede medir, aunque escasamente, el éxito de la instrucción por el examen verbal que se rinde en Chile. Pero esto es imposible en el sistema concéntrico en que se estudia mucho mayor número de ramos en un mismo año y durante muchos años seguidos.

Aquí debe medirse el *conjunto* de los progresos realizados en los distintos ramos de la ciencia durante el año escolar, y no es posible dejar á la apreciación aislada de tal ó cual profesor impedir la promoción de un alumno al año inmediato superior. Para esto es preciso que se una el cuerpo de profesores, estableciéndose *consejos de profesores* que, presididos por el Rector del establecimiento, funcionen periódicamente, traten de la marcha progresiva de los estudios de sus alumnos, de las medidas disciplinarias que puedan ser necesarias para obligar á los alumnos á cumplir con sus deberes y en fin, de todo lo relacionado con la enseñanza, sin invadir las facultades privativas del Rector.

Los consejos de profesores son, además, los llamados á apreciar los resultados de los exámenes que propone el proyecto de acuerdo siguiente, que al ser aprobado serviría de base para la reglamentación detallada de los exámenes en los colegios del Estado. Véase la 5^a conclusión.

Agregaré todavía algunas palabras acerca de las tareas escritas, de las cuales habla el proyecto anterior y de las ventajas que ofrece este sistema de exámenes sobre el que está en uso actualmente.

Las tareas consistirán en una serie de preguntas, problemas ó traducciones y dictados, según el ramo, para cuya contestación los alumnos, debidamente vigilados por uno de los profesores del establecimiento, disponen de 2 á 4 horas, según el curso. Las contestacio-

nes se escribirán sobre papel especial que el Rector entrega timbrado á los alumnos. Recogidas las tareas, serán corregidas por el profesor, y presentadas al consejo de profesores, que las juzgará para los efectos del § 4. El delegado especial de que habla el § 5 puede ser el mismo Rector del establecimiento, si así lo estima conveniente el Consejo de Instrucción Pública.

Las ventajas de este sistema de exámenes consisten no solamente en la mayor estrictez y mayor justicia sino en la disminución considerable de tiempo que exigen. Todos los cursos de un establecimiento pueden funcionar á un mismo tiempo, y como todos los alumnos de un mismo curso resuelven las mismas cuestiones, se pueden comparar con más facilidad los progresos realizados por los alumnos.

Una participación indebida del profesor en los resultados se evita fácilmente con la intervención del Rector ó visitador, en la proposición de los temas para los exámenes establecidos en el § 5.

Debo agregar todavía algunas palabras acerca de los exámenes que deben rendir los alumnos de aquellos colegios particulares que se acogen á los programas oficiales. A mi juicio, deberá adoptarse el mismo sistema y el Estado intervendrá solamente en los exámenes de promoción del 3º al 4º año y en el final del año, ó sea del bachillerato. Para los efectos de estos exámenes y mientras duren ellos, los alumnos de los colegios particulares se considerarían incorporados á un liceo del Estado, de la localidad, para rendir las pruebas en las mismas condiciones y en un mismo acto que los alumnos del liceo.

RICARDO POENISCH

Gedeón, que ha logrado realizar una gran fortuna, escribe á uno de sus administradores:

“He sabido, con disgusto, que no acuden más burros al mercado de ganados. Por lo tanto, le prevengo á V. que en la próxima feria iré yo mismo.

¿Qué medios deben emplearse

PARA ASOCIAR LAS FAMILIAS EN LA OBRA DE LA ENSEÑANZA Y DE LA EDUCACIÓN?

(Discurso pronunciado en la sesión del 29 de diciembre de 1902, del Congreso General de Enseñanza Pública).

¿Qué medios deben emplearse para asociar á las familias en la obra de la enseñanza y de la educación? Causas de la actual falta de cooperación de la casa en las obligaciones escolares y remedios para llenar esa deficiencia.

El tema enunciado es, á no dudarlo, uno de los de mayor importancia que pueden presentarse á la consideración de un Congreso de enseñanza. La cooperación que puede prestar la familia á la obra de la instrucción y educación de sus hijos, es algo tan indiscutible que sería inoficioso que nos detuviéramos á tratar de ponerlo de manifiesto ó hacer siquiera resaltar su importancia.

El señalar las causas que motivan hoy día la falta de cooperación de la casa en las obligaciones escolares, como el estudio de los medios que pueden corregir esas deficiencias, son dos problemas muy vastos y complejos que deben demandar una consideración muy detenida. Abordarlos en todas sus fases sería obra larga y de aliento, superior con mucho al tiempo y preparación de que disponemos.

Nos limitaremos, pues, como base de la discusión á que en tan interesante materia debe entrar esta Asamblea, á señalar algunas de las causas que estimemos principales y á indicar de un modo sumario los correctivos que más claramente aparezcan como necesarios y cuya practicabilidad los haga ser más eficaces.

Antes de señalar algunas de las causas que creemos más esenciales, nos anticipamos si á declarar que estimamos que varias de ellas será difícil corregirlas, pues dependiendo más de los hábitos, temperamento y tradiciones, factores todos muy difíciles de modificar, escapan por mucho tiempo á las medidas muy atinadas talvez, pero de laboriosa aplicación, que nos será dado arbitrar.

Es indudable que la educación de cada niño tiene como base principal los primeros principios que recibe en su hogar y que son los que más indeleble huella van á dejar en su espíritu. No podemos entonces esperar que esa base haya tenido sólido fundamento cuando sabemos que la gran mayoría de nuestra población escolar procede de un medio en el cual reina la ignorancia más completa. Nuestro pueblo ha sido refractario, más por hábitos, falta de medios y de con-

sejos, que por falta de dotes intelectuales, á la diseminación de la enseñanza y á la perseverancia en la instrucción. Mal han podido, pues, los que hoy son padres, haberse penetrado siquiera en pequeño grado de su bondad y utilidad. De ahí también su poco interés por la instrucción de sus hijos y la verdadera resistencia que oponen muchos de ellos á la acción de los que de algún modo procuran hacerla llegar hasta ellos. ¿Cómo no ha de ser, pues, nula la cooperación que prestan á la instrucción cuando ellos no saben de qué se trata y no comprenden ni su alcance ni su utilidad?

Y si del pueblo pasamos á ver qué sucede en la clase media, que es la que proporciona el mayor contingente á la segunda enseñanza, encontraremos que si el factor que acabamos de señalar no ocupa el mismo lugar, no alcanza el mismo grado que en la anterior, alcanza, sin embargo, en relación de lo que debía ser, una proporcionalidad considerable. Por otra parte, si es cierto que el elemento que compone esta clase ha recibido en un tiempo cierta dosis de instrucción que les permite darse cuenta más ó menos clara de lo que puede significar para el porvenir de sus hijos el recibir una instrucción igual ó superior á la que ellos pudieron adquirir; en cambio es verdad también que muy pocos de ellos procuran penetrarse de lo que son hoy día los planes de estudio y los regímenes escolares é ignoran de un modo absoluto las nociones más elementales de la pedagogía.

No es extraño, pues, que tales padres, una vez que confían sus hijos á los establecimientos de instrucción, se crean ya á salvo de la responsabilidad que les pueda caber en la educación de sus hijos y hagan recaer sobre el colegio y los maestros la culpabilidad en todos los tropiezos y dificultades que en su descuidada vida escolar encuentren los educandos. No es extraño asimismo que aquellos que, haciendo en cierto modo excepción y llevados de buenos propósitos y deseos, quieren ejercitar alguna vigilancia ó prestar algún concurso, lleguen al mismo resultado, si se piensa que ni aun esas pocas veces cuidan de imponerse de lo que son los métodos pedagógicos y penetrarse de la índole misma de los estudios.

Por desgracia la clase social que más escaparía á las anteriores consideraciones, es al mismo tiempo la más reducida y aun ella no se encuentra al abrigo de muchos y justificados reproches, pues si es cierto que el número de afectados directamente con sus preocupaciones y negligencias es escaso, en cambio su ejemplo es perturbador para todos y muy desmoralizador para los que tienen derecho á esperar de ellos enseñanzas y estímulos.

Si un sentimiento de mal entendida afección paternal puede justificar ó, más bien dicho, explicar el desconocimiento de las condi-

ciones de carácter y de la capacidad ó aptitud intelectual que de sus hijos tienen por regla general los padres de los educandos, nada hay que justifique esa despreocupación casi absoluta respecto de la educación de sus hijos en que vive gran parte de la clase pudiente. Ya sea que la holgura de su situación pecuniaria los haga creer que sus hijos no necesitan de más para llenar su misión en la vida y gozar de las satisfacciones que ésta pueda proporcionar ó bien la convicción de que hay otros medios que una buena preparación intelectual y moral y una buena ilustración, para alcanzar la situación de bienestar é influencias de que ellos disfrutaban, es el caso que hay muchos padres de familia que no sólo desconocen y se despreocupan de la acción del colegio y del profesor, sino que la perturban, la molestan y la denigran. Y esto lo afirmamos con todo el desagrado con que se descubre una llaga; pero con la seguridad que nos da el ser testigos de ello desde muchos años atrás. No tendríamos, por otra parte, para comprobar lo que aseveramos, más que recordar á la mayoría de los que nos escuchan y que desempeñan una tarea análoga á la nuestra, esa verdadera situación de enemigo en que muchos colocan á los establecimientos de instrucción y las innumerables y agobiadoras luchas que es menester sostenerles para destruir sus preocupaciones y hacerlos penetrarse de lo que es el colegio y la misión del maestro.

Otro hecho que es necesario anotar también es el prurito que domina á muchos padres, de que sus hijos lleguen pronto y á cualquier precio á obtener un título que les dé alguna notoriedad, en lo que por desgracia son eficazmente secundados muchas veces por la falta de seriedad de algunos educadores que olvidan sencillamente el verdadero objeto de su misión.

También haremos notar que una de las causas que á nuestro juicio produce esa completa despreocupación de los padres ó tutores de los niños respecto de la suerte que éstos pueden correr en los colegios, es en la instrucción secundaria su completa gratuidad. Es sensible confesarlo, pero es muy cierto que si hoy día se quiere mantener constante la atención de las personas á cualquier asunto es menester ligar á éstos algún interés pecuniario. Hoy día el bolsillo es la preocupación que prima sobre todas. Con tanta más amargura debemos contemplar este factor si pensamos que cada día se va haciendo más y más difícil la lucha por la vida y día á día se van estrechando más los recursos, no siendo raros los casos en que los educandos deben interrumpir sus estudios, comenzados muchas veces con brillo, para entrar sin preparación de ninguna especie á procurarse, en cualquiera clase de trabajo, los medios de subsistencia y aun en muchos á ser ellos el principal sostén de sus familias.

Dejaremos ya de mano el estudio de las causas que residen

principalmente en la familia y que son, por desgracia, las que mayor fuerza tienen y las más difíciles de modificar, para entrar á analizar las que pueden atribuirse á los establecimientos de educación, á su personal y á sus reglamentos y las que creemos muy fáciles de remediar con los medios que atinadamente puede arbitrar el actual Congreso de Enseñanza.

Aquí se nos presenta en primer término, como causante de la falta de cooperación de la familia en la acción del colegio, la falta en los establecimientos de medidas ó procedimientos que impelan ú obliguen á los padres ó apoderados á imponerse con frecuencia de la marcha que siguen sus pupilos en sus estudios y acordar y darse cuenta de las medidas que, tomadas con acierto y oportunamente, puedan corregirlos.

Cierto es que hoy en muchos de estos establecimientos se hace bastante en este sentido; pero no es menos cierto que un inmenso número de padres ó apoderados permanecen, sin embargo, completamente á oscuras mientras duran los estudios, y con muchísima frecuencia se ve alguno de ellos que en todo el curso de un año no se acercan, ni una sola vez, al establecimiento en que se educan sus hijos y no faltan otros que manifiestan verdadero disgusto cuando el colegio los provoca á que lo hagan siquiera alguna vez; llamado que generalmente se hace para ventilar algún asunto de mucha gravedad é importancia para el alumno.

Ejemplos de esta naturaleza nos ha tocado conocer muchísimos.

Otro factor muy digno de ser tomado en cuenta es, á nuestro parecer, la deficiencia muy marcada, pero hasta cierto punto justificada, del actual servicio del inspectorado.

Formado éste, en su gran mayoría, de personas muy jóvenes sin preparación pedagógica de ninguna especie, que miran su empleo como cosa transitoria y que sólo les sirve para mantener su situación mientras logran dar término á una carrera profesional ú ocupar un puesto mejor y que no encuentran, por otra parte, en su ingrata misión ningún aliciente, nada que los estimule á consagrarse debidamente al rol tan importante que les está confiado, no es de extrañar que el inspectorado permanezca enteramente ajeno á lo que debe ser, y que sea para los padres verdadero motivo de prevenciones y disgustos y contribuya, por lo consiguiente, á alejar del colegio y á malquistar con él una inmensa parte del público.

Es también una de las causas del mal que contemplamos, la verdadera anarquía que actualmente reina en materia de programas y reglamentos que rigen los diversos establecimientos de instrucción y que debe necesariamente producir una perturbación de criterio en

los que se preocupan de la educación de sus hijos y que podrían, sin este inconveniente, ser cooperadores eficaces de la tarea del maestro.

Análoga afirmación debemos hacer respecto de la discordia que existe entre los planes de estudio que rigen en la instrucción primaria y secundaria y las que rigen en la instrucción especial y superior, que hace que durante muchos años dejen los padres á sus hijos que vaguen por las aulas sin ningún rumbo fijo que los estimule.

Otra de las causas digna también de mención es la mala preparación de gran parte del profesorado, la falta de uniformidad en su acción y la improvisación insólita de mucha parte de él.

Sabido es de todos que la acción del profesorado en su rol educativo, se hace sentir fácilmente sobre los alumnos y de igual modo se trasmite hasta el hogar de éstos.

El profesor, sus actos, sus méritos y debilidades son objeto de deliberación diaria y de comentarios en el seno de toda familia que cuenta en su número con estudiantes.

Fácil le será, pues, al profesor, despertar la atención de la familia, si en sus relaciones con el alumno demuestra que lo conoce bien, tanto en lo bueno como en lo malo que valga y si logra que aquélla note, de un modo claro, que sus hijos son objeto de la atención de sus maestros y que se hacen esfuerzos para procurar que progresen en sus estudios y tareas.

Hoy día la acción del profesor se encuentra entabada, además de las causas que acabamos de mencionar, por otra de no menor importancia y esta es la excesiva cantidad de alumnos de que se compone, por regla general, cada curso, especialmente en los años inferiores, donde precisamente es más eficaz la intervención del profesor.

Natural es que en cursos numerosos el profesor no pueda prestar el cuidado debido á los que realmente son acreedores á atenciones especiales, lo que en el caso de poder hacerse estimularía la acción de los padres que cooperarían entonces gustosos á un resultado que á ellos, á la par de sus hijos, beneficiaría.

Debemos agregar, por último, como otra causa del hecho que nos preocupa, la escasa fiscalización que se ejerce en los innumerables establecimientos de instrucción y la desigualdad manifiesta en las pruebas y condiciones exigidas en ellos, lo que da por resultado el que muchos padres hagan recorrer á sus hijos varios establecimientos, buscando no una sólida instrucción ni una sana educación, sino certificados ó títulos que los decore.

Las que hemos enumerado son, á nuestro modo de ver, las causas principales que motivan esa falta tan apreciable de cooperación que hoy día presta el lugar al colegio, hecho cuya importancia ha merecido un estudio especial en este Congreso.

De la sola contemplación de varias de estas causas, se desprenden algunas de las medidas que sería necesario tomar para llegar á corregir, siquiera en parte, uno de los factores que en diferentes formas aparece como el más poderoso entre todos los que esterilizan la acción del colegio y la labor abrumadora de los que en ellos sirven: nos referimos á la ignorancia.

Demás está, pues, que digamos que es en el desarrollo de la instrucción en todos sus grados y en todas sus formas en lo que principalmente encontraremos el remedio de esos males.

Modificada, como es de esperarlo, en poco tiempo más, la situación actual, no demoraremos en percibir la reacción saludable que esto producirá y la acción del maestro y del colegio alcanzará fácilmente resultados muy superiores á los actuales.

Otro de los remedios que forzosamente tienen que producirse muy pronto y que es independiente de la acción de un Congreso como el presente, es la llegada de contingente de otros países y de otras razas que forzosamente harán variar los hábitos y costumbres de nuestro público, haciendo prácticos, entences, muchos procedimientos que serían eficaces en otras condiciones; pero que hoy día ni insinuamos siquiera, convencidos de su poca practicabilidad.

No pudiendo arbitrar medidas que en breve término fueran á modificar la despreocupación de los padres por la suerte que en un colegio corren sus hijos, se hace necesario que de algún modo se ligue á ellos cierta responsabilidad moral ó material que pueda fácilmente hacérseles pesar, ya que desconocen el verdadero propósito de la educación.

Y á este propósito, no sería descaminado corregir, siquiera en parte, esa excesiva gratuidad con que hoy día se proporciona la enseñanza secundaria, ó por lo menos generalizar lo que ya en algunos establecimientos existe, es decir, fianzas que respondan de los perjuicios que puedan ocasionar los alumnos ó de la falta de seriedad de que puedan adolecer sus padres ó apoderados. Ya que hoy día no se dispone de medio alguno que hacer sentir sobre ello, creemos que con esta medida se lograría, seguramente, que velaran más por la buena marcha de sus pupilos.

Persuadidos, sin embargo, de que este punto puede provocar discusión, no lo incluiremos en las conclusiones á que lleguemos, limitándonos sólo á recomendarlo á la consideración del Congreso.

La adopción en todo establecimiento de instrucción de otras medidas que obliguen ó exciten á los padres ó apoderados á vigilar é interesarse en la buena marcha que lleven sus pupilos, nos parece cosa muy útil, siempre que tales medidas sean generales y que la no observancia de ellas esté verdaderamente sancionada.

Aunque el detalle podrá variar en algo, según los establecimientos y las circunstancias, creemos que se podría desde luego indicar alguna de estas medidas, y así lo haremos:

1^a Hacer llegar lo más posible á conocimiento de los padres ó apoderados por medio de circulares, de impresos y de folletos, los reglamentos y obligaciones escolares, los cuales se repartirían profusamente en la época de la matrícula;

2^a Darle mayor publicidad á los programas;

3^a Dirigir con la mayor frecuencia posible informes ó notas en que se exprese, por medio de palabras y no de cifras, la conducta, la aplicación y el grado de aprovechamiento del alumno, y cuidando de anotar no sólo las observaciones que sobre las malas cualidades del alumno se recojan, sino también las buenas que posea y que haya manifestado ante sus maestros;

4^a Llevar á cada alumno una hoja de servicio lo más completa y detallada posible, hoja que se procurará que vean varias veces durante el año los padres ó apoderados, y que se tomarán en cuenta en las resoluciones del consejo de profesores y en los exámenes, si es que se modifica la forma actual de éstos.

El inspector ó inspectores de liceos cuidarán especialmente de revisar los libros en que esa hoja se encuentre y se dejará de esto la debida comprobación.

5^a Llevar hasta su grado máximo la severidad para con las inasistencias no justificadas de los alumnos y una comprobación documentada de las que sean con el consentimiento de los padres.

6^a Y última, no permitir que los alumnos cuyos padres no se hayan sometido á estas prescripciones, puedan asistir al colegio, y en casos determinados, establecer la suspensión de exámenes, suspensión que rezaría para todos los establecimientos y épocas, salvo nueva resolución.

La reducción de los cursos al número de alumnos ya establecidos como suficiente, será, ó no dudarle, otra de las medidas que, aun que en un momento dado puedan aparecer como gravosas, están llamadas á dar muy buenos frutos.

No es posible que con cursos que tienen 50 ó más alumnos y con dos ó tres horas semanales de clase, pueda un profesor, por más esfuerzos que gaste, formarse una idea completa del carácter, inteligencia y aptitudes de cada alumno.

Ya hemos hecho notar también la influencia que corresponde al inspectorado; pero como éste es un punto objeto de un estudio especial, sólo diremos de paso que estimamos de urgencia la reforma de dicho servicio, pues, en la forma actual, gran parte de los que lo com-

ponen, lejos de fomentar la cooperación de la familia en la educación de los hijos, dan como resultado lo contrario.

La uniformidad de programas de estudio y el hacer obligatoria esta uniformidad para todos los establecimientos de instrucción, evitarán esa vacilación en que caen muchas personas acerca del mérito de los varios que hoy rigen.

Así será más fácil también hacer llegar al conocimiento de aquellas personas en forma sencilla cuál es el plan á que sus hijos en cualquier establecimiento y en cualquiera circunstancia deben someterse, y mientras más se penetren los padres de las tareas que incumben á sus hijos, más fácil y provechosa será la ayuda que les presten.

El engranaje debidamente consultado entre los estudios secundarios y los especiales, dando facilidades para que desde el comienzo de los estudios cada alumno sea encaminado en el sentido de preparar sus aptitudes para la profesión en que van á ejercitar en definitiva sus actividades, será otro correctivo eficaz en el mal que nos preocupa.

Fijado desde temprano el rumbo que invariablemente seguirá en la vida cada educando, serán sus padres los más interesados en cooperar en la acción de los colegios, cesando esa verdadera indecisión en que ahora se mantiene durante el largo periodo de las humanidades.

El mejoramiento de los estudios pedagógicos, haciéndoles las reformas que desde tiempos atrás aparecen como indispensables y la modificación de la situación deplorable en que hoy día se encuentra el profesorado, serán factores benéficos en esta materia, procurando entre otras ventajas la de poner término á la improvisación de profesores. No insistimos como debiéramos en este punto, porque estamos persuadidos de que tanto el mejoramiento de los estudios pedagógicos como la modificación de la actual situación del profesorado serán obras emprendidas muy pronto, ya que casi todos los que contribuirán con estudios en esta sección del Congreso de Enseñanza, llegarán á esa conclusión pidiéndola como indispensable y urgente.

Las conferencias pedagógicas verificadas en los colegios, de temas de importancia para el humanismo, á las que se asocie la concurrencia de las familias de los alumnos, podrá también producir un acercamiento de aquéllas á los establecimientos con la indiscutible ventaja que esto tiene para los niños. No estimamos lo mismo respecto de las fiestas ó tertulias escolares en las cuales se malgasta el tiempo, se desvirtúa la acción del colegio, se perturba el criterio de los padres ó apoderados i se desvía la inteligencia i actividad de los educandos.

FRANCISCO MAC-MAHON.

Ferdinand Buisson

DIRECTOR HONORARIO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA, PROFESOR EN LA SORBONA, COMENDADOR DE LA LEGIÓN DE HONOR

(TRADUCIDO POR LA SRTA. SARA SARDÁ)

Ferdinando Buisson, nacido en París el 20 de diciembre de 1841, comenzó sus estudios en Argentau (Orne), y después los continuó en el Liceo de Saint-Étienne, en donde su padre era Juez. Tenía diecisiete años cuando la muerte de éste dejó á la familia sin recursos y tuvo que abandonar el Liceo y venir á París. Las lecciones que dió le permitieron subvenir á las necesidades de los suyos. Pudo al mismo tiempo acabar sus estudios y presentarse al concurso de la Escuela Normal, siendo admitido por primera vez; se retiró al año siguiente, por causa de salud, se preparó, solo, para el examen de licenciado en letras y luego se presentó al concurso de la Agregación de Filosofía. "Su éxito brillante, en este último concurso (1868), fué tanto más notable cuanto que era desconocido entre los concursantes: desde dos años antes, su espíritu de independencia le había hecho buscar en Suiza el empleo libre de su actividad y enseñaba en la Academia de Neuchâtel." En efecto, republicano ardiente, perteneciendo al grupo de los *Irreconciliables*, se había negado á prestar al Imperio el juramento exigido á los miembros de la enseñanza, y había resuelto, esperando que la República resucitase en Francia, ir á hacer el aprendizaje en un país libre: habiéndose anunciado á concurso una plaza de Profesor de Filosofía, en 1866, en Neuchâtel, se presentó y fué nombrado.

Educado en un medio protestante, su profunda cultura intelectual y su método científico lo emanciparon pronto de toda creencia dogmática. Desde la edad de veintidós años, atacaba con vivacidad en diversos opúsculos, la ortodoxia y el clericalismo, ya fuesen protestantes, ya católicos. En 1868, en el mismo Neuchâtel, dió una Conferencia contra la enseñanza de la Historia Sagrada en las Escuelas Primarias. Esta Conferencia, publicada después en folleto, levantó ardientes polémicas en Suiza y en Francia. "M. Buisson trazaba ya, con una mano segura, la teoría de la enseñanza civil. Mostraba la necesidad de dar en las escuelas una instrucción moral y cívica conveniente á todos, indistintamente, y en armonía con la civilización moderna, es decir, imbuída de un amplio espíritu de libertad y de tolerancia, toda laica, por consecuencia, y sin nada de confesional. ¿Cómo la Historia Sagrada, á saber, la historia ó más bien la leyenda de

un pueblo de Oriente, podía iniciar á los niños de nuestro siglo, futuros ciudadanos de un país libre, en las condiciones morales y en las leyes de la vida moderna?"

Estas opiniones, apoyadas sobre conocimientos filosóficos profundos, hicieron más tarde de M. F. Buisson el organizador, de antemano designado, de la enseñanza civil en Francia. Las mismas le señalaban á los ataques violentos de los partidos reaccionarios. En la sesión de 9 de diciembre de 1872, de la Asamblea Nacional, varios miembros de la derecha, y, además, el obispo Dupanloup, tomaban pie de este folleto para denunciar públicamente á Buisson, hecho entonces Inspector primario en París, como hombre peligroso.

Volvamos á la permanencia de M. Buisson en Suiza, y á sus debates sobre la enseñanza y la política. En septiembre de 1869, se reunía en Lausanne, bajo la presidencia de Víctor Hugo, el segundo Congreso de la Paz y de la Libertad. Buisson, que estaba muy unido con el grupo de los proscriptos franceces, particularmente con Edgar Quinet, fué encargado repentinamente de tomar la palabra en nombre de los jóvenes.

El odio al Imperio, el horror á los crímenes cometidos para establecerle y mantenerle, estaba en el fondo de los corazones de todos aquellos hombres, que debían más tarde formar la base de la tercera República. Y en sus corazones se encontraba la violencia de esos sentimientos, en particular contra el ejército pretoriano, que había hecho el 2 de Diciembre. Víctor Hugo acababa de decir: "Las guerras tienen toda clase de pretextos; pero no tienen más que una causa: el ejército. Quitad el ejército y quitáis la guerra." Volviendo al mismo tema, con un orden juvenil, Buisson gritaba á su vez en el lenguaje de aquella época y de aquel medio: "¡Abajo el Dios de los ejércitos, el Dios de los Césares y de los Napoleones!..... Yo quisiera ver una legión de hombres aplicarse á propagar las ideas de justicia y de humanidad, á despolarizar el cesarismo. Quisiera un Voltaire, ocupado, durante cincuenta años, en poner en ridículo reyes, guerras y armadas."

En apóstrofes desordenados, repetía las imprecaciones de *Los Castigos* contra el oficial, el sacerdote y el magistrado, convertidos en los sirvientes de Diciembre, y lanzaba sin medida su desprecio sobre todo "uniforme", que no es más que una "librea". Metáfora brutal, pero justa, cuando se aplica á los cómplices del golpe de Estado. Más tarde, hábilmente recortada y puesta en un informe, esta frase ruidosa, servirá de pretexto contra Buisson, para desencadenar todas las injurias y todas las calumnias.

En 1880, el Duque d'Audiffret-Pasquier señala aquella frase en el Senado. M. Jules Ferry se limita á preguntarle si es digno el

sacar partido de uno de esos descuidos de palabra, de uno de esos "sofismas de juventud" por donde se exhalaba la indignación de los jóvenes republicanos de entonces contra el crimen triunfante.

El comentario más claro de las palabras recriminadas había sido la conducta de M. Buisson, en 1870. Desde el 4 de septiembre abandonaba su cátedra de Neufchâtel y á su mujer, casi en el momento de ir á dar á luz, para marchar á París sitiado y vestir precisamente el uniforme de la guardia nacional.

Hacia el fin del sitio, en razón de sus aptitudes especiales, los jefes de la municipalidad del distrito XVII, Francisco Favre y Benoît Malón, le confiaron el cuidado de organizar un gran asilo municipal, destinado á recoger los niños que habían quedado huérfanos ó abandonados. Así fué, sin paga ni retribución alguna, el director del primer orfanato laico de la capital, en el que se interesó todo lo más es cogido de los republicanos.

Bajo la *Commune*, Buisson, que había ido á Suiza á buscar á su mujer y á sus hijos, queda al frente de este orfanato, donde se encuentran reunidos los hijos de los *communards* y de los *versailleurs*, y logró hacerlo vivir en medio de las vicisitudes sangrientas de la guerra civil. El 15 de julio, el establecimiento fué suprimido por la nueva municipalidad, y los niños se habrían encontrado sin asilo, si entonces M. Buisson no hubiese encontrado en la persona de un antiguo filántropo sansimoniano, M. Prevost, un protector para sus huérfanos, que fueron llevados á Cempuis (Oise).

M. Prevost legó su casa y su fortuna al departamento del Sena á condición de mantener un orfelinato absolutamente laico, donde los niños de uno y de otro sexo fuesen educados juntos, y donde el espíritu de familia reemplazaría al régimen del cuartel, del convento ó del hospicio. Buisson, que fué su ejecutor testamentario, sostuvo el derecho del departamento contra las pretensiones de la familia, que atacaba el testamento; el pleito fué ganado algunos días antes del 16 de mayo.

Así nació el gran establecimiento de Cempuis, que el consejo general del Sena no ha cesado de perfeccionar. Está administrado desde hace más de veinte años por una Comisión especial, de la cual Buisson no ha cesado nunca de formar parte. En ella fué donde se unió con el Presidente y alma de la Comisión, el llorado Ernesto Rousselle, cuyo nombre es inseparable de la historia de esta bella y original institución. En 1894, aprovechando los desórdenes administrativos de intento exagerados, la prensa reaccionaria emprendió contra Cempuis una de las más largas, venenosas y abominables campañas de calumnias á las cuales nosotros hoyamos asistido. Odelin, agente de los jesuítas, en *La Libre Parole* esperaba sacar de ella armas deci-

sivas contra la enseñanza civil y contra Buisson, que era el jefe oficial de ella desde hacía quince años, en Francia.

Gracias a la energía de Rousselle, esta campaña monstruo no llegó más que á confundir á los que la habían conducido y en particular á fortificar la confianza y la estima del partido republicano por un hombre contra el cual se encarnizaban una vez más, pero en vano, los rencores de la reacción.

Desde el final de 1870, Buisson escribía al Ministro de Instrucción Pública, Julio Simon, para decirle que, renunciando á las ventajas de sus títulos universitarios, pedía consagrarse á la obra más humilde y, según él, más urgente, de la enseñanza del pueblo. Julio Simon le nombró, en 1871, inspector primario, en París. Al año siguiente, embarazado por el ataque de Dupanloup, le nombró secretario de la Comisión de estadística de la enseñanza primaria, y le envió á representar á Francia en la Exposición Universal de Viena de 1873. Mas tarde, en 1876, Wadington lo mandó á la de Filadelfia. Sabido es que sus informes sobre la enseñanza primaria en esas Exposiciones, publicados por la Imprenta Nacional, han contribuido poderosamente á ilustrar la opinión y á facilitar la tarea de los legisladores, que iban á reorganizar la instrucción de nuestro pueblo.

En 1877 Buisson comenzó la publicación, en la librería de Hachette, del *Diccionario de Pedagogía*, para la redacción del cual había obtenido la ayuda de colaboradores eminentes, tales como los señores Aulard, Paul Bert, Berthelot, Miguel Bréal, Greard, Lavissee, Legouvé, H. Morion, G. Maspéro, Fr. Passy, Félix Pécaut, Edmond Perrier, A. Rambaud, Elisée Reclus, J. Steeg, etc. En 1878 fué nombrado Inspector general de Instrucción Pública.

“Cuando M. Grévy reemplazó en la Presidencia de la República al Mariscal Mac-Mahon, M. Buisson fué llamado por M. Julio Ferry, Ministro de Instrucción Pública, á la Dirección de la enseñanza primaria (10 de febrero de 1879). Este elevado puesto, en razón de las reformas democráticas pedidas, desde hacía largo tiempo, por el partido republicano, y que era, en fin, posible realizar en esta época, tenía una importancia considerable. Exigía raras cualidades de iniciativa, de decisión y al mismo tiempo de experiencia administrativa. Pero el joven inspector de 1871 estaba admirablemente preparado para llenarla, por los trabajos á los cuales lo había condenado la denuncia de Dupanloup, por las misiones que le habían sido confiadas y por la comparación que había podido hacer de las instituciones escolares de los diversos países visitados. Se encontró, naturalmente, á la altura de la tarea que le había sido ‘mpuesta’ (1). No enumeraremos aquí las leyes, los reglamentos, las fundaciones de todas clases que se

(1) Nuevo Diccionario Larousse ilustrado, t. XVII, artículo *Buisson* página 678.

sucedieron, sin descanso, desde la multiplicación de las escuelas primarias y de las Escuelas Normales, hasta el impulso fecundo dado á la instrucción de las masas populares y á las obras post-escolares.— “M. Buisson fué el colabrador de muchos Ministros; ha sido para todos un consejero precioso y autorizado, y nosotros no diremos nada que no sea en honor de esos Ministros, afirmando que ha sido siempre el mismo pensamiento, el de Julio Ferry y de F. Buisson, el que ha inspirado las reformas y las leyes de estos diecisiete años. No solamente M. Buisson ganó á su causa, quiero decir, á la causa de la enseñanza, á todos los Ministros que él sirvió, sino que tuvo el buen gusto de dejarles el mérito de las grandes cosas hechas bajo su inspiración y no es esto seguramente el rasgo que honra menos su carácter. Muy escuchado en la calle de Grenelle, M. Buisson no lo fué menos en el Parlamento, y aun se puede recordar los discursos aplaudidos, sea en el Senado, sea en el Congreso, en calidad de Comisario del Gobierno. Ciertó que tuvo enemigos; ¿qué innovador no los tiene? Pero fueron más los amigos fieles que le apoyaban, no sólo entre los partidarios que le rodeaban, sino también en el seno del Parlamento, y se vió bien cierto día en que se trató de su retirada, produciéndose una gran emoción. No era fácil tocar á su situación y, por otra parte, nadie pensó en abandonarle á los ataques odiosos de que fué objeto entonces” (1).

En 1896, la Cátedra de la *Ciencia de la educación* se halló vacante en la Sorbona, á consecuencia de la muerte de Monsieur Marion. Los Profesores de la Facultad de Letras estuvieron de acuerdo para conferírsela á M. F. Buisson, cuya obra teórica y práctica era la mejor garantía de éxito. M. Buisson juzgó que su tarea en el Ministerio estaba suficientemente adelantada para permitirle abandonar el puesto donde había dado á la República tantos años de labor incesante, y aceptó la Cátedra que le ofrecía la Universidad.

Por su notoriedad, por su ciencia, por su talento, M. Buisson ha sabido reunir alrededor de su Cátedra un auditorio escogido, cada vez más numeroso, que extiende en seguida en el país las doctrinas de la moral puramente civil y las ideas del progreso social que deben auimar una democracia.

Indudablemente obedecía aún su misión de educador á su conciencia de ciudadano, cuando, hace poco, en el curso de la memorable crisis que nuestro país ha atravesado, tomaba parte en algunas de las manifestaciones en favor de la justicia y de la verdad, y por el respeto á las formas jurídicas y á las garantías de la libertad individual, contra el despertar de los odios de raza, sin que, por otra parte, ninguno de sus detractores, los más apasionados, hayan logrado citar, de él, una

(1) *El Volumen*, de 25 de julio de 1896, *M. Buisson y su obra*, por M. Jacoulet.

sola palabra que pueda hacer dudar de su patriotismo ó constituir el menor ataque al verdadero honor del ejército.

M. Buisson, que ha escrito numerosos artículos en diversos periódicos republicanos, dirige, desde 1896, el *Mannual general de la instrucción primaria*, el periódico escolar más antiguo. Además, ha contribuido activamente á diversas obras del progreso social, tales como el *Salvamento de la infancia*, y otras.

Al lado de su curso, en la Sorbona, M. Buisson ha hecho un poco de todo, desde hace algunos años, y en particular en las *Universidades populares*, numerosas conferencias que son siempre, para sus oyentes, lecciones útiles y prácticas de moral social. Esta doble enseñanza en la Facultad de Letras y en el medio mismo de las masas populares, forma la continuación lógica y natural de una vida sin mancha, enteramente consagrada á la enseñanza democrática y de una devoción inalterable á la República.

M. Buisson ha aceptado recientemente la candidatura para las elecciones legislativas, que le ofrecieron los republicanos de la décima circunscripción del XIII distrito de París (1). Sus electores juzgarán las garantías que les ofrece su pasado para el porvenir, y el breve resumen que precede les ayudará, tal vez, á apreciar mejor la naturaleza y la significación de los ataques que no le han escaseado hasta ahora los partidos reaccionarios.

EMILE PEYRAT

- (1) En efecto, M. Buisson triunfó en la lucha electoral y hoy ocupa por su saber, por su elocuencia, por su conducta intachable y por su mesura, en medio de su radicalismo, un puesto preeminente entre los hombres de los partidos más avanzados.—(N. DE LA T.)

La escuela más grande del mundo.—La escuela más grande del mundo es una instalada en Londres: la escuela de judíos, de Spitalfields. Consta de 44 clases para niños y 27 para niñas. Es gratuita. Esta grandiosa escuela, que ocupa una hectárea de terreno, nunca ha sido cerrada por causa de epidemia. El personal se compone de un director y 68 maestros, y de una directora y 48 maestras.

La enseñanza de la ortografía

Se ha publicado en un folleto la conferencia dada en la escuela superior de niñas del 4º distrito por la señorita María M. Moreno sobre los procedimientos que deben seguirse en la enseñanza de la ortografía. La disertante divide esos procedimientos en cinco grupos que juzgamos dignos de reproducir á continuación:

“Establecido, dice, que la lectura y la expresión correcta es la enseñanza objetiva, puede decirse, del lenguaje y de la ortografía de la palabra escrita, que complementa la palabra hablada en los primeros grados, el procedimiento de la enseñanza ortográfica descansa, como 1er. procedimiento, 1er. paso, en la pronunciación correcta de todas las palabras que constituyen el vocabulario del niño; 2º paso, en la exigencia del maestro, de la corrección mutua de las palabras mal pronunciadas y que ya pueden escribir los niños, para que éstos, después de hecha la corrección de la pronunciación, las escriban luégo; 3er. paso, en la corrección del maestro, completando la del alumno, haciéndole ver é insistiendo en la manera como se escribe; 4º paso, obligando luégo á escribir por los alumnos la palabra sin la muestra, en sus pizarras respectivas varias veces; 5º paso, revisando nuevamente el trabajo de las pizarras y completando el ejercicio con deberes en que entren las palabras estudiadas en su pronunciación y ortografía, repitiendo el ejercicio y el deber hasta que sea un hecho que toda clase escriba perfectamente las palabras objeto de estudio, que son todas las que tiene el cartel ó libro de lectura; 6º paso, una vez que conozcan todas las combinaciones, el ejercicio en la forma mencionada debe hacerse con todas las palabras que el niño ó el maestro nombre, para ir ensanchando su vocabulario.

Establecido el primer procedimiento, que en el primer grado, sección A, debe seguirse; en la sección B y segundo grado el *segundo procedimiento* será: 1er. paso, la exigencia de que el niño, por su propia observación, adquiera idea clara del objeto, la acción y su nombre, pronunciando y escribiendo las palabras como en los pasos del primer procedimiento. El 2º paso requiere la respectiva corrección mutua y del maestro, que debe escribir antes que el alumno las palabras que, no escritas en su libro, emplee en su lenguaje y sean de dudosa ortografía, por la confusión que pueda hacer el niño de la s, z y c; b y v; m, antes de b y p; el uso del a, h, ll é y; guiándonos del principio de que es más difícil destruir un error que enseñar una buena práctica. Como *tercer procedimiento*, 1er. paso, el niño combinará las palabras por él conocidas, para formar frases que deben existir en sus cuadernos; 2º paso: las frases que el niño haya escrito erróneamente deben ser escritas por él mismo en el pizarrón, para que los niños

que puedan reconozcan el error y las corrijan, haciendo la corrección el maestro, en último caso, guiándose del principio de que el maestro no debe hacer ni decir lo que el niño pueda descubrir, pues así retendrá éste mejor lo hallado, tendrá más fe en sus fuerzas y ganará cada vez más en su resolución.

El *cuarto procedimiento* comprende el ejercicio de copia, ejercicio desechado por muchos, por creérsele muy mecánico, como en realidad lo es cuando no es bien dirigido, pues, siéndolo, es realmente importante para el aprendizaje de la ortografía, siempre que con él se siga el procedimiento empleado en la enseñanza de la lectura, pues con la copia, la vista recibe la fotografía de la palabra, que la ve de nuevo cada vez que la escribe, ejercitando así la inteligencia para comprender y retener el pensamiento, con lo que se habitúa el niño á la ortografía correcta.

El ejercicio de copia requiere: 1er. paso, que las frases que deben copiarse sean sencillas, breves, interesantes y al alcance de la del niño; 2º paso, que toda copia en que haya palabras que el niño no conozca y ofrezcan dificultades ortográficas, el maestro la preceda de una explicación previa; 3er. paso; los ejercicios de copia deben ser siempre de pensamiento y reflexión, así: pues, no debe determinarse como deber una copia de cuatro ó seis renglones, ni página determinada; alternativamente, se le debe exigir la copia de nombres propios, la de comunes, la de cualidades, la de acciones, vicios, virtudes, tomando tales palabras con preferencia del libro de lectura del alumno, pues éste es la base de todos los ejercicios ortográficos: en esas lecturas es donde el niño debe adquirir los primeros rudimentos de la ortografía, sin otra regla que la observación de la escritura de cada palabra, tanto más fácil de adquirir cuanto que se trata del idioma castellano, cuya ortografía, comparada con la de los demás idiomas, es la más sencilla.

El *quinto procedimiento* debe ser el *dictado*, que es uno de los más útiles ejercicios, y, bien comprendido, uno de los más agradables; útil porque por él las facultades de la inteligencia se desarrollan y cultivan, cuando el ejercicio es bien hecho. Durante el dictado, la primer manifestación intelectual que se demuestra es la atención, para poder retener las palabras y escribirlas; la imaginación también tiene en el dictado, como en la lectura, un gran medio de acción.

El dictado debe ir precedido de un ejercicio oral, que tienda á explicar las palabras nuevas que en él entren; el juicio y el raciocinio intervienen directamente en la consideración de las relaciones que existen entre la idea, por una parte, y sus signos materiales, por la otra, y coronando á todas, la memoria representa el papel principal en todo ejercicio ortográfico; ella asimila una infinidad de fórmulas, que

son tanto más precisas y claras cuanto más atenta ha sido la observación; luégo, el dictado reviste una gran importancia para el desarrollo del espíritu de observación, que es la que realmente transporta y conserva en la inteligencia la adquisición de los conocimientos.

El dictado, independientemente de su utilidad propia, para el aprendizaje de la ortografía de las palabras, es un medio seguro de comprender y completar la instrucción primaria: el buen éxito dependerá de la habilidad y previsión del maestro, que puede, por medio del dictado, enseñar ocasionalmente una multitud de nociones que no puede hallar en lecciones directas, aportando una serie de detalles interesantes é instructivos, que servirán para ensanchar el vocabulario del niño, dándole al mismo tiempo un sin número de conocimientos que pueden alentar su inteligencia y despertarla en la producción de giros y vuelos de pensamientos.

Esto se obtiene cuando el dictado se hace como ejercicio razonando, seleccionando el tema y alejándolo de todo procedimiento únicamente mecánico; para llenar tal objeto, debe tenerse en cuenta, 1er. paso, que el tema elegido esté en relación con el desarrollo mental de los alumnos; 2º paso, que á la elegancia y sencillez de la forma se úna la ventaja que de él pueda sacarse; 3er. paso, que se proceda de la explicación de las palabras nuevas que contenga, eligiendo temas graduados; 4º paso, que aumente el vocabulario del niño, y el conocimiento ortográfico de las palabras nuevas ó de dudosa ortografía; 5º paso, que la forma del dictado sea clara, que no sea extenso, y que presente palabras que ofrezcan dificultades ortográficas; 6º paso, una vez hecho el dictado, que el maestro lea en alta voz, haciendo las pausas debidas, para que el niño coloque la puntuación; 7º paso, que la corrección la haga el mismo alumno, porque la costumbre de hacerla recíproca, si bien evita el que el alumno pueda disimular ó arreglar algunas faltas cometidas, no beneficia ni corrige al que las comete, y como el objeto de la enseñanza no es castigar sino enseñar, no hay beneficio real en aumentar el número de faltas del alumno, y cuando éste corrige la falta cometida es cuando realmente aprende su ortografía, porque de nada sirve que corrija faltas ortográficas en palabras que él sabe escribir, pues es general que unos niños cometan faltas en una palabra, y otros, en otra."

Como se ve, el trabajo de la señorita Moreno es útil para las personas poco versadas en la enseñanza de esa parte de la gramática. (De *El Monitor de la Educación Común*, de Buenos Aires.)

ALEMANIA

LA ENSEÑANZA DE LOS ADULTOS

Las autoridades administrativas y los grandes industriales reconocen cada día más la *importancia* de los cursos de adultos. El inspector del trabajo de la ciudad de Thorn menciona en su informe de 1900 que los jefes de las industrias de la madera y del hierro están completamente satisfechos de la influencia en la escuela de adultos de esa ciudad. Los aprendices han ganado en moralidad y revelan una inteligencia mayor en la profesión que han escogido. Los alumnos salidos de esa escuela, provistos de un certificado de asistencia, reciben un aumento de salario de 50 pfennigs á 1 marco.

El principio de la *obligación* ha sido adoptado por gran número de estados alemanes. Prusia, no obstante, se ha negado hasta hoy á aplicar rigurosamente. La ley sobre el trabajo reconoce solamente á las comunas el derecho de hacer obligatorias á las escuelas que sostienen. Pero los partidarios de la obligación invocan en favor de su causa las cifras que ofrece la estadística. En efecto, en los estados donde existe la obligación, el número de alumnos que frecuentan el curso varía de 21 (Meiningen) á 50 (Württemberg), por 100 habitantes, en tanto que la proporción no excede de 14 (Rudolstadt) y baja hasta 8 (Baviera) en las provincias donde la asistencia es facultativa. Para las niñas las diferencias son aun más sensibles. En el Württemberg y en el ducado de Badén, que han hecho obligatorios para los dos sexos los cursos de adultos, se cuentan, por 10.000 habitantes, de 137 (Badén) á 259 jóvenes (Württemberg) que siguen esos cursos. En los demás estados, ese número no llega sino á 10 para Sajonia (cifra máxima) y baja á 1 en Hesse. Se hace notar, además, que, teniendo actualmente Alemania 1.266.000 jóvenes solteras mayores de treinta años, la enseñanza complementaria de las jóvenes ha llegado á ser una verdadera cuestión social.

En cuanto á la *organización* de los cursos de adultos, el último congreso de Magdeburgo (octubre de 1901) adoptó por unanimidad los dos votos siguientes: a) Todo curso de adultos estará organizado de tal manera que la enseñanza se refiera á la profesión de los alumnos. En consecuencia, deberán crearse, en cuanto sea posible, clases profesionales, ó clases que abracen grupos de profesiones especiales, —b) Los maestros de los cursos de adultos, sobre todo, para la enseñanza del dibujo industrial, recibirán una preparación adecuada. En el mismo orden de ideas, los *Hamburger Nachrichten* piden que las escuelas de adultos estén siempre en estrecho contacto con las escuelas corporativas, y asistidas de un comité administrativo compuesto

de representantes de la industria correspondiente, de las autoridades locales, del director y de un profesor de la escuela. Para las profesiones que no exigen un aprendizaje especial; se crearían cursos en los cuales se tendría en vista, sobre todo, la cultura general y las necesidades cotidianas. Finalmente, la escuela de adultos debería ser un establecimiento enteramente independiente. — En cuanto á la *elección de las horas* más favorables á la instrucción de los adultos, la opinión general se pronuncia por las últimas de la tarde ó las primeras de la noche, y se observa que los alumnos que la reciben no deben sentir fatiga física ni intelectual. Se cita como modelo el reglamento de Magdeburgo, según el cual los cursos deben tener lugar de cinco á siete de la tarde, y el de Hesse, que los fija de una á tres de la tarde, salvo en los centros donde los jóvenes están ocupados lejos de su habitación, en los campos ó en los bosques.

En la escuela Sanasárea de Erzerum (Armenia), se conserva como un tesoro un mapa geográfico sumamente interesante, del año 1640, representando con explicaciones en idioma armenio los dos hemisferios. Lo más curioso del caso es que en el mapa se encuentra trazado con bastante exactitud el curso del Nilo superior y los grandes lagos del África Central, lo que prueba que hace 250 años se sabía sobre el origen del Nilo tanto como hoy después de la exploración científica del continente.

*
* *

L'Ecole Nationale, de Bélgica, hace notar que los aspirantes á maestro normal disminuyen cada año en número y calidad, á consecuencia de la insuficiencia de sueldos, que empiezan con mil francos anuales y en 25 años pueden subir cuando más hasta 6,000 francos. Parece que los jóvenes prefieren ingresar al servicio de ferrocarriles, correos y telégrafos, donde á la edad de 18 ó 19 años pueden ganar ya 1,400 francos sin gastar cuatro años en estudios normales.

NOTAS LOCALES

Vacaciones.—Todos los servidores de la enseñanza, profesores y maestros, se encuentran actualmente gozando de vacaciones y reparando las fuerzas gastadas para reanudar en marzo próximo, con nuevos bríos, la noble tarea que tienen á su cargo. A todos les deseamos un descanso agradable y provechoso.

* * *

Junta de Educación.—La nueva Municipalidad de San José ha tenido el buen acuerdo de reelegir al Doctor Fonseca Calvo individuo de la Junta de Educación de este distrito; la carga es pesada y el distinguido médico la lleva sobre sí hace ya tres años; pero él ha prestado tan útiles servicios en ese puesto que su reelección no puede ser cosa más acertada y loable. Estamos seguros, por lo demás, de que él continuará ejerciendo con gusto, y siempre con el mismo interés de antes, las funciones que ahora se le encomiendan por tercera vez. Como elemento nuevo, ha entrado á formar parte de la Junta el señor Licenciado don Elías Castro U., cuya afición por las cosas de enseñanza lo habilitan ventajosamente para figurar en ella y coadyuvar con el Doctor Fonseca Calvo á la función escolar que la ley les asigna.

* * *

Don Carlos Gagini.—Don Carlos Gagini, profesor de Castellano del *Colegio de Señoritas*, ha partido para la hermana República del Salvador. Según se dice, el señor Gagini ha recibido ventajosas proposiciones de allá para que se haga cargo de la dirección de un Colegio en la importante ciudad de Santa Ana.

* * *

Informes.—Sabemos que los informes relativos á los exámenes de las escuelas comunes son en general satisfactorios, así como los referentes á los exámenes del Liceo de Costa Rica. Nos es grato, sobre todo, consignar aquí el voto del señor Licenciado don Mauro Fernández acerca de este último establecimiento: el distinguido hombre público asistió con bastante regularidad á los exámenes del Liceo y, según informes fidedignos que tenemos, se mostró muy complacido de su resultado general, así como de la marcha pedagógica que sigue dicho plantel de enseñanza.

Los nuevos maestros.—El último de enero próximo pasado llegaron á esta capital los ocho jóvenes costarricenses que el Gobierno del señor Iglesias envió á Chile para que allí siguiesen la carrera del magisterio, que con tanto esmero como rigidez se hace en aquel adelantado y progresista país. Cuatro de los referido jóvenes, bachilleres del Liceo de Costa Rica, hicieron estudios para “profesor de Estado” en el *Instituto Pedagógico* de Santiago: sus nombres y especialidad son:

Alberto Rudin,	Profesor de	Ciencias Físicas y Naturales
Nicolás Montero	” ”	Ciencias Físicas y Naturales
José J. García Monge	” ”	Castellano
Hemel Jiménez	” ”	Matemáticas

Los otros cuatro jóvenes, que cursaron el 1er. Ciclo del Liceo de Costa Rica, hicieron estudios normales en la *Escuela Normal* de Santiago: sus nombres son:

Raúl Chacón
José M^a Orozco
Numa Aguilar
Gonzalo Sánchez.

Según los datos que tenemos, todos han hecho estudios concienzudos y sólidos, terminando brillantemente su modesta, pero noble y utilísima carrera. Ahora los aguarda aquí el trabajo y la lucha y es de esperarse que todos estén igualmente dispuestos á no escatimarle á la causa de la enseñanza buena voluntad, esfuerzo y abnegación, que de todo eso se necesita en abundancia para contrarrestar los avances de la reacción, agujoneada por la ignorancia y el odio.

El *Boletín de las Escuelas Primarias* saluda con efusión y cariño á los jóvenes profesores y maestros.

* * *

INSTITUTO PEDAGOGICO DE SANTIAGO DE CHILE

CERTIFICACIONES

(Alberto Rudin Hefiti.)

Ciencias Físicas.—El señor Rudin ha asistido durante tres años á las clases y ejercicios prácticos de Ciencias Físicas y ha manifestado dotes sobresalientes y gran interés por el ramo. Promete ser uno de los profesores más distinguidos entre los que se han educado en este Instituto Pedagógico. Los profesores (Firmados).—A. Beutell.—Dr. W. Ziegler.

Ciencias Naturales.—El señor Rudin se ha distinguido durante todo el tiempo en que ha sido alumno de mis clases por su gran laboriosidad y nunca interrumpida asistencia. Como reúne á su celo y aplicación una clara inteligencia y profesa el más decidido interés por la asignatura de Ciencias Naturales, los resultados de sus estudios en este ramo han sido en alto grado satisfactorios y ha obtenido en el examen final la mejor nota que se otorga ó sea distinción unánime. El profesor.—(Firmado).—Federico Yohow.

Pedagogía.—Ha hecho sus estudios de Pedagogía con empeño é interés. Tiene talento para enseñar y se puede esperar que será profesor concienzudo y competente. El profesor.—(Firmado).—Federico Hanssen.

En vista de este certificado, el cuerpo de Profesores ha aprobado con distinción al señor don Alberto Rudin Hefsti y lo acredita para la enseñanza de Ciencias Físicas y Naturales.

Es copia del original

En Santiago de Chile, á 19 de Diciembre de 1903.

El Director,
DOMINGO AMUNATEGUI

[Joaquín García Monje]

Latín. Posee los conocimientos que son indispensables para el estudio de los idiomas neo-latinos. El profesor [Firmado] Federico Hanssen.

Castellano.—Se ha dedicado con empeño y buen éxito al estudio de la lingüística, gramática moderna é historia del idioma castellano. Maneja con habilidad y pureza la lengua y no carece de dotes de escritor, sobre todo en el género de costumbres. Conoce también con amplitud la historia de la literatura española. Los profesores [Firmados] E. Vereasseau y Marán.—R. Lenz.—Federico Hanssen.

Pedagogía.—Posee conocimientos satisfactorios y talento natural; se puede esperar que será buen Profesor.—El profesor [Firmado] Federico Hanssen.

En vista de este certificado, el cuerpo de profesores ha aprobado al señor don Joaquín García Monje y lo acredita para la enseñanza de Castellano.

Es copia del original

En Santiago de Chile, á 19 de Diciembre de 1903.

El Director,
DOMINGO AMUNATEGUI

(Nicolás Montero Brenes)

Matemáticas.—El señor Montero entró al primer año del curso de Matemáticas con una preparación insuficiente; pero, merced á su constante aplicación, que se manifestaba, no sólo en la clase sino en consultaciones que hizo al profesor y en estudios concienzudos de los libros de la biblioteca, ha adquirido buenos conocimientos tanto en las tareas elementales como en los principios de las Matemáticas superiores. Abrigo la confianza de que el señor Montero continuará en sus estudios de Matemáticas hasta completar sus conocimientos, aun en ramos superiores que no se alcanzan á tratar en el Instituto Pedagógico. El profesor, (Firmado) A. Tafelmacher.

Pedagogía.—La preparación pedagógica es enteramente satisfactoria. Se puede esperar que será profesor concienzudo y competente. El profesor, (Firmado) Federico Hanssen.

En vista de este certificado, el cuerpo de Profesores ha aprobado al señor don Nicolás Montero Brenes y lo acredita para la enseñanza de Matemáticas.

Es copia del original.

En Santiago de Chile, á 19 de Diciembre de 1903.

El Director,
DOMINGO AMUNATEGUI

(Hemel Jiménez Segura)

Ciencias Físicas.—El señor Jiménez se incorporó al Instituto Pedagógico con una preparación muy deficiente en Ciencias Físicas. Por su continuada aplicación ha sabido, sin embargo, llenar los vacíos que se notaban en sus conocimientos y ha obtenido en el examen final dos votos de distinción. Los profesores, (Firmados) A. Beutell.—Doctor W. Ziegler.

Ciencias Naturales.—El señor Jiménez ha estudiado las Ciencias Naturales en este establecimiento con siempre creciente interés y aprovechamiento. Ha adquirido, pues, muy buenos conocimientos, tanto en Botánica como en Zoología, y no dudo de que desempeñará con brillo las clases que se le encomienden. El examen final que rindió el señor Jiménez tuvo un éxito muy lisonjero, pues obtuvo dos votos de distinción. El profesor, (Firmado) Federico Yohow.

Pedagogía.—Tiene conocimientos satisfactorios y se puede esperar que será buen profesor. El profesor, (Firmado) Federico Hanssen.

En vista de este certificado, el cuerpo de Profesores ha aprobado al señor don Hemel Jiménez Segura y lo acredita para la enseñanza de Ciencias Físicas y Naturales.

Es copia del original.

En Santiago de Chile, á 19 de Diciembre de 1903.

El Director,
DOMINGO AMUNATEGUI

(De *La Gaceta.*)

SOCIEDAD DE ECONOMIAS

—

Aviso á los socios que pueden depositar sus cuotas en mi casa de habitación, situada en la calle 20, Sur, N° 451.

San José, 29 de Diciembre de 1903.

RAMIRO AGUILAR V.,

Tesorero.