

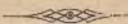
REPUBLICA DE COSTA RICA

Boletín de las Escuelas Primarias

REVISTA MENSUAL

publicada por la

Secretaría de Instrucción Pública



DIRECTOR

Justo A. Facio



Año V—Agosto de 1903—Nº 8



San José
Tipografía Nacional
1903

BOLETIN DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

REVISTA MENSUAL

AÑO V

San José, 1º de agosto de 1903

NUM. 8

La Psicología de la Educación

(Traducido de *L' Educateur* de Lausana para el *Boletín de las Escuelas Primarias*)

La gran investigación parlamentaria realizada en Francia sobre la enseñanza, ha dado margen, allí, á la publicación de bastantes trabajos sobre la materia, entre los cuales descuella, á nuestro ver, el del Doctor Gustavo Le Bon. Hemos recorrido sus páginas con creciente interés y es porque ese libro tiene á nuestros ojos el raro mérito de contener mucha verdad y de apartarse del camino trillado, si bien el autor nos parece en extremo pesimista, á veces, al juzgar esta cuestión palpitante aún, no resuelta todavía.

Piensa M. Le Bon que las reformas que hoy tratan de introducirse en la segunda enseñanza de la vecina República, tales como el cambio de programas, la nueva división de estudios, la diferente repartición de clases, conducirán este ramo á un nuevo desastre. Lo que hay que reformar—dice—son los métodos y con los métodos los maestros, pues mientras eso no se haga serán letra muerta todas esas metamorfosis. La verdad es que todos esos métodos son antipedagógicos, antipedagógicos, sí, desde luego que no se armonizan con el desenvolvimiento psicológico del niño; desde la base hasta la cima la ciencia francesa de la educación es puro psitacismo, (1) un vano y mnemónico aprendizaje libreSCO. En ningún período es acostumbrado el educando á la observación, pero sí se le induce á recitar el mayor número posible de cosas, que desaparecen de su espíritu no bien abandona los bancos del colegio. Ello se debe á que los profesores, hasta el día de la incorporación, fueron modelados para obrar en ese sentido; la pedagogía para ellos no existe y la finalidad de los concursos no es seleccionar talentos utilizables en la enseñanza, sino abrir paso á los más diestros en el arte de recitar. Así pasan las cosas en Francia, al decir del autor, quien compara amargamente la inferioridad de los resultados alcanzados en su país con los que se cosechan en Alemania, en Suiza y en Inglaterra, cuyos programas, esencialmente idénticos á los franceses, se hallan animados de un soplo pedagógico desconocido en Francia. Poco importan, al fin y á la postre, los

(1)—Un vocablo derivado de *psitaco*, nombre científico del papagayo.

planes de estudio; el maestro es todo; tal es la tesis dominante en la obra de M. L. Bon, y á fe que tiene sobrada razón. La mitad del libro, al cual sirven de prueba los mismos documentos recopilados en el expediente parlamentario, demuestra hasta la evidencia la bacarrota de la segunda enseñanza y la decadencia que ella traerá, como es regular, á la nación francesa al colocarla intelectual é industrialmente debajo del nivel de sus rivales. "La instrucción mnemotécnica, nos dice el señor Le Bon, tan en boga en los países latinos, es lo que ha arruinado completamente entre nosotros la segunda enseñanza. Los alumnos pierden miserablemente ocho años en el Colegio, pues seis meses después del examen no les queda ni rastro de lo que aprendieron en los libros. De sus largos años de presidio (*bagne*) lo único que conservan es una aversión profunda por el estudio y un carácter deformado para mucho tiempo. Los más avisados tendrán que reformar en la segunda parte de su vida la viciada educación á que fueron sometidos en la primera."

Hecho este proceso de la memoria y del libro, bases actuales de la educación francesa, M. Le Bon pasa á esbozar una teoría de la instrucción y la educación. Su principio fundamental es que toda educación consiste en el arte de hacer pasar lo consciente á lo inconsciente. Una vez efectuada esta operación, el educador ha creado en el discípulo, por el mismo hecho, nuevos reflejos, cuya trama tiene siempre que durar. El método general para llegar á ese resultado—hacer pasar lo consciente á lo inconsciente—se cifra en crear asociaciones, en un principio conscientes y que en seguida toman el carácter de asociaciones inconscientes."

El autor aplica estos principios á todas las divisiones de la enseñanza, inclusive la moral, y se pronuncia por la instrucción y la educación experimentales, tales como las conciben y practican los ingleses, en oposición al método latino, en el cual predominan el libro y la mnemotecnia. La teoría jamás debe preceder á la práctica y á la observación, sino que al contrario debe ser la resultante de éstas. Merced á estos métodos, de suyo tan sencillos, es que los ingleses han podido crear ese semillero de sabios é ingenieros que ocupan lugar tan distinguido en el mundo. Ese mismo espíritu y esas mismas tendencias sirven de brújula á los educadores de Alemania, "mientras que los niños franceses se hallan todavía condenados á no aprender sino por naderías y bagatelas, mediante los peores métodos que puedan imaginarse. Esos pobres niños viven preparándose para exámenes y concursos, al par que los otros pueblos preparan á la juventud para las realidades de la vida. Y en vano es que forcejemos por vencer ese mal, cuando no acertamos á dar con la verdadera causa de nuestra impotencia."

Y ya hemos dicho lo bastante sobre esta interesante obra.— Léanla nuestros colegas, seguros estamos de que no tendrán que arrepentirse y de que algún fruto sacarán de su lectura. Las críticas sobre la segunda enseñanza de Francia también nos alcanzan á nosotros, aunque en menores proporciones; en más de un establecimiento el culto puro y anticuado de la forma sobrevive, y sería mucha presunción el creer que una buena parte de nuestros alumnos, concluidos sus estudios, no son, como los niños franceses, verdaderos "prodigios de vaciedad."

E. M.

Abusos del libro

M. Greard, al señalar los serios progresos realizados para sustituir el espíritu á la letra, la acción moral á la acción mecánica, cree que en este sentido hay todavía mucho por hacer.

"El libro mismo, si se abusa de él, ofrece sus peligros y sus inconvenientes, ya apuntados por el propio Platón."

Sucede con la escritura lo que sucede con la pintura, dice él; "las producciones de la última parecen cosa viva; pero interrogadlas, no os contestarán." Es lo que pasa con los libros, á primera vista nos parece que piensan, pero si les pedimos alguna explicación sobre el asunto de que tratan, nos contestarán siempre la misma cosa. Todo escrito necesita siempre de la palabra del autor.

"Tales son los defectos de los libros cuando toman el lugar del maestro y cuando éste se convierte en repetidor é instrumento de aquéllos."

El mejor libro—dice Lhomond, es la palabra del maestro.

El libro debe servir para fijar esta palabra, para dar la verdadera fórmula, pero debe ser vivificado por la voz humana, por una palabra atenta y solícita como la del institutor. Y no es esto pretender que el maestro haga lecciones, lo que sería un exceso; el verdadero método consiste en explicar con sobriedad, en responder con precisión. El maestro debe prepararse, dominar perfectamente la materia que va á explicar para poder hacer frente á cualquiera dificultad, es decir, "llevar un plan preparado de antemano y un plan bastante flexible para responder á lo imprevisto." Hay que seguir el programa, pero con entera libertad: el programa es un guía y no un obstáculo.

En las clases superiores el niño debe ser más espontáneo; debe permitírsele la iniciativa personal; no está demás que comience á pensar por su propia cuenta" *à se tendre un petit*,—como dice Rabelais—*et à luicter jusqu'a la sueur.*"

Enseñanza de la Ortografía

He aquí un estudio de utilidad reconocida para la universalidad de las personas que han adquirido el arte de la escritura, pues sin aquel conocimiento complementario no es dable escribir con propiedad, y la falta de este requisito oscurece el lenguaje, hace inteligible las ideas, y expone á incurrir en confusiones deplorables. Estas y otras razones que militan en favor del estudio mencionado, relacionadas con la ideología unas y con la fonología otras, inducen siempre á que se le incluya en los programas de idioma nacional para la escuela común.

Sería inoficioso esplayarse en consideraciones sobre la importancia de esta parte del idioma y la necesidad de estudiarla, porque nadie disiente al respecto. En cambio, debe recordarse que los resultados de su enseñanza son muy deficientes en la mayoría de las escuelas, ya sea por la naturaleza del asunto, ya porque no se le dedique la atención suficiente, ó por los procedimientos que se emplean.

Cualquier causa de mal éxito puede ser eliminada por el magisterio, excepto la primera que hemos citado; pero por lo mismo que es imposible evitar que las actuales generaciones tengan aún que aprender y usar una ortografía complicada, debe esforzarse en graduar y metodizar su estudio. A contribuir en algo á la realización de estos propósitos se dirigen las indicaciones que haremos en este artículo.

Como es sabido, hay tres principios que sirven de fundamento á la ortografía castellana: la *etimología* ú origen de las voces; la *pronunciación* de las letras, sílabas y palabras; y el *uso* de los que mejor han escrito.

Desde luego, hay que descartar de la enseñanza común el difícil estudio de la etimología, que está fuera del alcance mental del niño, porque presupone el conocimiento de idiomas que él ignora; y por lo tanto, es absurdo y enteramente estéril exigirle que aprenda reglas que se deriven de ella, como hemos tenido ocasión de observarlo en algunas escuelas.

La pronunciación sería una excelente guía para escribir correctamente, si al hablar se diese á todas las letras sus correspondientes valores ortológicos, ó sea sus verdaderos sonidos; pero como no ocurre así, resulta que este medio auricular de aprendizaje sólo es aprovechado parcialmente.

La enseñanza de la ortología, que lógica y cronológicamente debe preceder á la de la ortografía, puesto que los signos gráficos son representaciones de los signos fónicos, está descuidada en la generalidad de las escuelas. Los maestros deben, por consiguiente, salvar

esta omisión perjudicial, enseñando progresiva y perseverantemente desde el primer grado la buena pronunciación en todos los ejercicios orales, cualquiera que sea el ramo en que versen, y especialmente en las lecciones de lectura, no dejando pasar sin la debida corrección ningún sonido que la viole.

No basta, sin embargo, la recta pronunciación para determinar con qué letra se deben escribir todas las palabras, á causa de que la morfología alfabética no guarda completa correspondencia con su fonología, ó en otros términos, porque la ortografía castellana no es rigurosamente fonética, como lo sería si cada una letra correspondiera exactamente á un sonido. Por el contrario, posee letras dísomas que representan cada una dos elementos fonéticos diferentes, letras de forma diferente con idéntico sonido, y letras insonoras en las combinaciones de que forman parte.

Por consecuencia, aunque el castellano sea uno de los idiomas cuya escritura se aproxime más al sistema fonográfico, falta mucho todavía para poder erigir la pronunciación en única regla ortográfica; y esta circunstancia hace necesario apelar á las decisiones del uso para integrar la instrucción. Pero conviene saber que este uso es el autorizado por la Academia Española en su léxico y gramática del habla castellana, y el mismo que los programas vigentes determinan para la enseñanza de la materia, á fin de establecer la unidad doctrinal é impedir que se produzca la anarquía. A su vez, este medio ocular de aprendizaje reclama para ser fructuoso la observación y reproducción de variedad de modelos, de manera tal que familiaricen al estudiante con las formas correctas, y contribuyan á grabarlas en su mente. Además de las obras citadas, estos modelos proporcionan los textos escolares y otras producciones literarias que suelen escribirse con sujeción á la ortografía académica. De aquí se infiere que sólo como prueba del saber adquirido puede admitirse el empleo de procedimientos cacográficos, que hemos visto usar con muy poco discernimiento en varias escuelas.

Hay que agregar á la exposición hecha una observación complementaria de las precedentes: á la enseñanza de la pronunciación y del uso de los educadores deben asociar otros conocimientos auxiliares de importancia, como la derivación, el significado y la composición de los vocablos.

Por lo que respecta á los métodos, no puede haber incertidumbre para determinar los que han de emplearse, pues quedan designados implícitamente en las consideraciones anteriores. Siendo el oído y la vista las aptitudes adquisitivas del saber ortográfico, claro está que el método correspondiente á ambas es el intuitivo, al que acompañan las operaciones de analizar, abstraer, comparar, sintetizar

y deducir, que se verifican en la composición y descomposición de palabras y en la descomposición de las reglas.

Examinados los principios y enunciados los métodos concernientes al estudio de la ortografía, falta exponer la comprensión de la asignatura y el orden de los asuntos en cada grado de la enseñanza. Versarán sobre ambos puntos las indicaciones que van á continuación.

GRADO PRIMERO.—Este grado suele dividirse generalmente en dos secciones sucesivas: una superior y otra inferior. Esta sección, compuesta de los niños menores, aprende los rudimentos de lectura y escritura, circunstancias favorables para iniciar en ella la enseñanza de la pronunciación correcta, en razón de que los malos hábitos que suelen contrariarla están poco inveterados y ofrecen menor resistencia que en el caso opuesto.

En consecuencia, empezaremos por recordar que la primera condición necesaria, para que los escolares aprendan á pronunciar bien, es la de oír é imitar los buenos modelos que dé el maestro, el cual debe esmerarse para que realmente lo sean. Así principia á cultivarse la pureza y claridad de pronunciación que, como se sabe, son cualidades que dependen principalmente, la primera de la emisión de los sonidos vocales y la última de la pronunciación de las consonantes. La ejercitación fónica imitando los modelos del maestro abarcará:

a) La pronunciación de todas las palabras que usen los niños, aunque no las sepan leer.

b) La pronunciación de las palabras generadoras que estén aprendiendo á leer y de las sílabas y letras que las compongan.

c) La pronunciación de las palabras generales y de las sílabas y letras que la formen.

d) La pronunciación de palabras formando oraciones.

La experiencia, empero, ha demostrado que la mera audición no es suficiente para aprender á emitir con exactitud todos los sonidos, recurriéndose entonces á una instrucción especial que obvie este inconveniente. La instrucción aludida consiste en ejercicios individuales y colectivos, enseñando á los discípulos el modo como han de colocar los órganos bucales, para producir los sonidos que ofrecen dificultad. Después se harán comparaciones fónicas, alternativas, con los sonidos que habitualmente se confunden. Análogas comparaciones se efectuarán con las formas gráficas de los caracteres que las representan, observando sus diferencias distintivas, á fin de reproducirlos fielmente en las copias y composiciones de palabras que hagan los niños. Y á la diferencia en el sonido y en la estructura de las palabras compuestas de dichos elementos, debe asociarse la diferencia

en el significado de las mismas, como, *verbi-gracia*, la que existe entre bello y vello, cabo y cavo, casa y caza, coser y çocer, seno y ceno, tubo y tuvo; etc. Este valioso ejercicio que utiliza el significado de las palabras en beneficio de la ortografía, es también la introducción para el conocimiento de los parónimos de nuestra lengua en sus casos más sencillos, más familiares al niño y de más fácil ilustración.

La sección superior, que ha hecho apreciables adelantos en la lectura cursiva, habiendo dominado gran parte de las dificultades mecánicas del aprendizaje, debe también someterse á los ejercicios señalados para la inferior, pero ampliados en la proporción correspondiente. El mayor número y variedad de palabras que leen los niños presentará al maestro multiplicidad de casos de pronunciación viciosa, que tendrá que corregir tanto en la lectura de los vocablos como en el silabeo y deletreo de los que ofrezcan dificultad. A los ejercicios de copia conviene agregar los de dictado, considerando que entre los fines que se proponen ambos, uno de los más importantes es precisamente ortográfico. La copia consistirá en:

a) Los niños leen sucesivamente el dictado, por partes, explicando con qué letras han escrito las palabras de dudosa ortografía, para que la clase haga las correcciones á que den lugar.

b) Los niños leen el dictado como en el caso anterior, pero solamente las palabras de difícil ortografía, para hacer las correcciones que fuera necesario.

c) El maestro interroga sucesivamente sobre las palabras de ortografía equívoca, preguntando, por ejemplo: ¿quiénes han escrito con *v* la penúltima sílaba de la palabra vidrio? ¿quiénes la han escrito con *b*? Parte de la clase levanta la mano respondiendo á la primera pregunta, y parte la levanta respondiendo á la segunda. El maestro dice entonces: los primeros han escrito bien; los últimos, mal. Corrijan.

d) Se cambian las pizarras ó cuadernos entre los alumnos, y se hace la corrección mutua, leyéndose después el dictado como en a).

e) Cambiada las pizarras ó cuadernos y hecha la corrección, se procede como en b).

f) Se asocia á los ejercicios gráficos el silabeo, el deletreo y el significado de las palabras de fácil ilustración.

En la práctica de la lectura los escolares aprenderán la nomenclatura de los signos puntuativos, de interrogación y admirativos, y conocerán para qué sirven, por la observancia de las pausas y entonaciones respectivas. Y observando en el texto de lectura la letra inicial con que están escritas las palabras al principio de los párrafos y después de punto final, se derivará la regla correspondiente.

GRADO SEGUNDO.—Continuarán en este grado los ejercicios de pronunciación, copia, dictado y significación de palabras que hemos indicado para el anterior.

La pronunciación defectuosa se corregirá en todas las recitaciones y especialmente en las lecciones de lectura, silabeando y deletreando toda palabra que se articule con dificultad.

Se iniciarán los ejercicios de acentuación prosódica, para que los niños distingan las sílabas largas y las sílabas breves, valiéndose para ello de palabras que lleven acento gráfico en la última, penúltima y antepenúltima sílaba, denominación con que se las designará en este grado, comprendiendo la enseñanza las clases siguientes:

- a) Polisílabos agudos terminados en vocal.
- b) Polisílabos esdrújulos simples.
- c) Polisílabos agudos terminados en consonante.
- d) Polisílabos llanos terminados en consonante.

Después se harán ejercicios escritos ejemplificando cada una de las clases de palabras precedentes; utilizando en primer término las que hubiere en el texto de lectura, y sin descuidar en ningún caso las letras con que deben escribirse.

Como en este grado los alumnos han de adquirir la noción de lo que es nombre propio, se observará su lectura en el texto referido, se deducirá la regla correspondiente y se harán ejercicios orales y escritos en que figuren las diferentes especies de nombres propios.

Es necesario dar mayor latitud á la enseñanza de palabras de ortografía equívoca, no circunscribiéndola exclusivamente á la copia y dictado de las que haya en la lectura, sino haciéndola extensiva á otras que no figuren en ella. Con este fin, conviene efectuar los siguientes ejercicios:

- a) El maestro dicta las palabras que los niños escriben y luego silabea y deletrea.
- b) El maestro enuncia oralmente las palabras que los niños repiten, silabea y deletrea.
- c) Los niños escriben series de palabras de la clase que indique el maestro.
- d) Se asocia el significado de las voces, y la comparación entre las que fuesen parónimas.

Dirigiendo expresamente la observación de los niños hacia la escritura de determinadas palabras del texto, se hará notar el uso constante de ciertas letras, y se derivarán las reglas correspondientes. En este caso se haya la *rr* entre dos vocales, la *m* antes de *p* y *b*, y esta última antes de *l* y *r*.

En el dictado se introducirá otra innovación. Como en la escuela infantil no hay otro medio para enseñar la puntuación que va-

lirse de las pausas de la lectura, el maestro dictará párrafos cortos, de modo tal que por la duración de las pausas los niños puedan puntuarlos.

También es aplicable á este grado lo expuesto anteriormente sobre la manera de examinar las tareas y corregir los defectos.

GRADO TERCERO.—Recibirá una enseñanza complementaria de la anterior, teniendo en cuenta que es un grado superior inmediato y, sobre todo, á que en él concluye la vida escolar de la mayoría de los que reciben educación.

Prosiguiendo la ejercitación prosódica, se enseñará la momenclatura de las palabras acentuadas ortográficamente, y se formularán las reglas correspondientes á los polisílabos ya estudiados.

Después se estudiará ortológicamente y gráficamente la formación de diptongos y triptongos y su disolución, ejemplificando primeramente unos y otros, por medio de las palabras adecuadas que hubiere en la lectura.

Después se volverá al estudio de las palabras de acentuación ortográfica, se harán los ejercicios orales y los escritos correspondientes y se deducirán las reglas. Comprenderá las siguientes clases:

a) Acentuación de polisílabos agudos terminados en consonante precedida de dos vocales, una fuerte y otra débil, como maíz, baúl, raíz, etc.

b) Acentuación de polisílabos llanos terminados en dos vocales, una débil y otra fuerte, seguidas ó no de *n* ó *s* final, como día, dúo, poesías, tenían, etc.

c) Acentuación de polisílabos llanos terminados en vocal débil, seguida de diptongo y *s* final, como leáis, decíais, sabíais, etc.

d) Acentuación de polisílabos compuestos y sobresdrújulos.

e) Casos en que se acentúan polisílabos llanos terminados en vocal, como éste, ésta, cómo, cuándo, dónde, quiénes, etc.

f) Monosílabos que siempre llevan acento y monosílabos, como tu, el, te, mi, de, se, si, ve, mas, etc., que se acentúan en casos determinados.

Para dar la enseñanza comprendida en los casos *e* y *f* se hará notar la diferencia de pronunciación y de funciones entre los vocablos acentuados y los no acentuados, instrucción que presupone el conocimiento necesario de analogía, sin el cual nunca se aprenderá á escribir bien esas voces.

El estudio de la ortogramía (1) tendrá en este grado la mayor amplitud posible; pero debe contraerse principalmente á las palabras en cuya composición entran letras de escritura dudosa, ya estén al

(1) Dase este nombre á la parte de la ortografía que trata de las letras con que se deben escribir las palabras.

principio, en medio, ó al fin de las dicciones. Por lo tanto, la serie de ejercicios ortográficos comprenderá: las voces, primitivas, derivadas, simples y compuestas que terminen en *c, d, g, m y p* sus sílabas inversas, las que se escriben con *b* labial, con *v* labio-dental, con *c* de sonido suave, con *g* de sonido fuerte, con *y* consonante, con *z, j, ll, h, x, k*, y las palabras de vocales y las de consonantes duplicadas.

La materia, como se ve, ofrece un vasto campo de estudio, que la discreción del maestro limitará á lo más importante y usual. Un medio de ordenar la materia y facilitar su aprendizaje es agrupar las palabras en familias, como por ejemplo: *entrever, prever, previsto, previsión, rever, visar, avisar, divisar, revisar, revisión, revista, etc.*, que dimanen de la palabra *ver*; *posición, preposición, composición, descomposición, disposición, indisposición, imposición, etc.*, derivadas y compuestas de la palabra *poner*. Y, entre las últimas, no deben pasar inadvertidas para la enseñanza ciertas voces de uso frecuente que, según el oficio que desempeñan, unas veces se escriben separados sus elementos y otras no, como sucede con *sobretudo*, *porque, demás, sino, confín, sinnúmero, parabién, mediodía, etc.*

La ejercitación se puede efectuar de varios modos, entre los cuales mencionaremos éstos:

- a) Los niños escriben series de palabras de la clase que ha designado el maestro, leyendo y corrigiendo después el trabajo.
- b) Los niños enuncian oralmente la clase de palabras que se indique, haciendo las correcciones necesarias.
- c) El maestro dicta la serie de palabras que los niños escriben y luego silabea y deletrea, comprobando la fidelidad en la audición.
- d) El maestro enuncia oralmente la serie de palabras y los niños las reproducen silabeando y deletreando cada una de ellas.
- e) El maestro prepara y dicta composiciones en que haya parónimos, haciendo después la comparación entre la pronunciación, estructura y significado de las mismas.
- f) Con idéntico fin, el maestro prepara y dicta composiciones en que haya homónimos, como *hasta y asta, hora y ora, haya y aya, honda y onda, hecho y echo, etc.*
- g) El maestro prepara y dicta composiciones en que figuren las dos clases de voces mencionadas.

No creemos necesario abundar en más detalles sobre el particular, porque las indicaciones precedentes, unidas á la preparación especial que debe hacerse, bastan para que los maestros mejoren la enseñanza de la ortografía en beneficio propio y de las generaciones que educan.

ALCIDES TERZAGA
Inspector de escuelas,
Argentina.

Para una lección práctica

EL AGUA QUE BEBEMOS

(Por *Jorge G. Groff*, doctor en medicina y cirugía)

La bebida de la Naturaleza.—Todos los seres que conocemos en el reino animal, tienen necesidad de alguna bebida. La naturaleza no da sino una: el agua.

En el agua cristalina
De incomparable pureza,
Nos da la Naturaleza
Algo de esencia divina:
De los bienes que origina
Mil pruebas el hombre tiene,
Pues ella es lo que conviene
Para la salud humana,
Cuando de la tierra mana,
Cuando de los cielos viene.

S. M. M.

El hombre ha inventado numerosas bebidas; pero ninguna es tan refrescante, cuando tenemos sed, como el agua fresca. ¡Cuán agradecidos debemos estar de vivir en una tierra donde el agua es buena y abundante! Pues hay regiones en el mundo donde la gente halla con dificultad este líquido tan necesario.

La privación del agua produce la sed, sensación tan terrible cuando no podemos aplacarla que ella es causa de los más crueles sufrimientos, arrastrando á los hombres á la locura y hasta á matarse entre sí, por efectos de la desesperación que se apodera de ellos.

Lugares donde el agua es buena.—En la mayor parte de los países, el agua de los manantiales y de las corrientes que bajan de las montañas, en el campo donde vive poca gente, es buena; pero en otros puntos donde el suelo contiene sal, la que se encuentra es de sabor amargo é inadecuada á la bebida. Los pozos de gran profundidad dan por lo general una agua refrescante y agradable al paladar. Los de poca profundidad se encuentran minados de impurezas. También los pozos de las ciudades y aldeas encierran aguas impuras, lo cual es debido á que las inmundicias de aquellas poblaciones, filtrandose por el suelo, acaban por tener acceso á dichas aguas.

El cuerpo necesita mucha agua.—Todas las partes de nuestro cuerpo están llenas de agua en abundancia; casi toda la sangre es

agua; la carne está formada de agua en gran proporción, y hasta los mismos huesos y dientes la contienen en suma considerable.

Esta agua sale y se pierde de nuestro cuerpo á cada momento. De los pulmones y de la piel brota en forma invisible. Si respiramos sobre un cristal frío, veremos que su superficie se humedece con el agua de nuestro aliento.

También los riñones la desalojan constantemente.

Así es que, día tras día, el cuerpo pierde varias libras de este líquido precioso.

El cuerpo, como el campo, ha menester de gran cantidad de agua para conservarse en estado de floreciente crecimiento. Todos sabemos que el jardín recibe el rocío de la noche, y de cuando en cuando el riego bienhechor de la lluvia. Pues así como es ella indispensable para que crezcan lozanas las plantas del jardín, también es necesaria al cuerpo. No dando á éste toda el agua que requiere, no crecerá como es debido ni podrá conservar buena salud.

Y es cosa tan importante que bebamos agua, como el comer sólidos alimentos, porque éstos, ciertamente, sin el auxilio de aquélla, no nos darían la propia nutrición.

Lo que hace el agua en el cuerpo.—1.—Lo nutre lo mismo que los alimentos.

2.—Disuelve en él las sustancias, como el azúcar se disuelve en el té ó café.

3.—Adelgaza la sangre restituyéndola á su estado normal.

4.—Se lleva los residuos del organismo.

5.—Y cuando traspiramos, al pasar ellas por los poros de la piel, ejerce un influjo refrescante en todo nuestro sér.

Debemos beber agua pura.—Sin embargo de que nadie ignora lo inconveniente que es hacer uso de los alimentos malsanos, porque nos exponemos á contraer enfermedades, ¡cuán general es el descuido tratándose del agua que bebemos! No es bueno servirse de la que haya permanecido durante la noche en un cuarto de dormir, porque ya por la mañana no se encuentra pura.

Tampoco se debe tomar de la que haya bebido un enfermo, para no contraer su afección. Es prudente examinar el vaso en que se va á beber, pues algunas veces contiene huevecillos de insectos y gusanos que nos harían daño si los tragásemos. En caso que forzosamente tengamos que beber agua fangosa, será mejor filtrarla antes, ó por lo menos dejar que asiente el fango en el fondo del vaso. En los lugares públicos es necesario tener cuidado de no usar los vasos sucios del aguaducho; y, al efecto, como una precaución prudente, cuando se viaja se lleva uno mismo su propio vaso, para estar seguro que

bebe en uno limpio. Los pozos y los aljibes deben ser sometidos á limpieza de cuando en cuando.

Por lo que es peligrosa el agua impura.—Se cree que los gérmenes de muchas enfermedades, tales, entre otras, como el de la fiebre tifoidea, la disentería y cólera, entran en nuestro cuerpo con el agua que bebemos.

Teniendo cuidado de no tomar sino comidas y aguas limpias, se podrán evitar estas enfermedades. Además, en el agua sucia se encuentran los llamados parásitos, los cuales se trasmiten también al cuerpo cuando se bebe el agua que los contiene.

Cuándo se debe beber.—Es sano tomar agua, generalmente, cuando la sed nos hace apeteerla. No hará daño alguno á la hora de la comida, tomándola á medida que se come.

El deseo del agua es menos vivo cuando se come despacio, que cuando se traga muy de prisa. Podremos servirnos de ella durante las comidas siempre que la tomemos con moderación. Por la mañana, al levantarse, es muy saludable tomar un vaso de agua fresca, así como también al acostarse. La abundancia de agua pura en la sangre, es efectivamente uno de los mejores medios conocidos para estimular la salud. Al tomar agua helada se deberá tragar despacio, sin beberla en excesiva cantidad á un mismo tiempo. En caso de sofocación producida por el trabajo ó el juego, hay que abstenerse de tomar agua fría, pues de la falta de observancia de esta regla suelen venir malos resultados. Cuando los niños expresen el deseo de tomar té ó café, sus padres deberán darles, en vez de esto, agua tibia con leche y azucarillo. Este bebida proporciona un benéfico calor en las mañanas frías, sin hacer el daño que origina el té ó el café.

Aprended á dominar vuestros deseos.—Es conveniente que los niños aprendan á resistir la sed por algún tiempo, toda vez que en la vida, más tarde, no siempre tendrán á su inmediato alcance la que exige el cuerpo. Lo mismo ha de ser tratándose del juego. Decía una vez un pequeñuelo que él no podía hacer nada antes de almorzar; mas he aquí que un día se vió perdido en medio de un espeso bosque. Y entonces no le quedó más remedio que caminar y caminar durante muchas horas sin probar bocado de almuerzo ni comida. Por eso es bueno que todos traten de tener suficiente fuerza de resistencia, pues á menudo vienen épocas en que hay necesidad de esta energía. Sin embargo, no quiere decir esto que os impongáis innecesarias mortificaciones.

De otras bebidas.—Los niños deben acoger con agrado toda la leche que sus padres les sirvan.

La leche es buena, porque, tomándola en abundancia, hace desaparecer el excesivo deseo del agua.

Se ha de tomar poco á poco, á fin de que al caer en el estómago no forme coágulos de digestión penosa. Ya hemos dicho que para los niños no hacen falta el té ni el café. En opinión de algunas personas, el café da al cutis un aspecto fangoso, mientras el té lo reseca, dejándolo parecido á un pergamino. Los niños deseosos de tener un cutis limpio, rosado y saludable, lo conseguirán tomando solamente leche y agua.

El chocolate no es tan malo; pero siendo tan abundante en grasa, no siempre es de digestión fácil.

El agua de soda y la limonada, bien preparadas, son bebidas buenas y saludables; pero á veces, por contener drogas nocivas, ó por haber sido confeccionadas en vasijas de plomo, cuyas partes se han disuelto en el líquido, han dado lugar á casos de envenenamiento. Es prudente, pues, servirse de ésta en cantidad moderada.

Modo de reconocer la pureza del agua.—El doctor Joseph F. Edwards, en su admirable tratadito de higiene, nos enseña la manera de indagar si el agua es ó no adecuada á la bebida. El método que recomienda es el siguiente:

“Se disuelve un terrón de azúcar en una botella limpia, conteniendo el agua que se quiere examinar. Se tapa la botella con un tapón de cristal bien ajustado y se pone en la ventana donde le dé la luz del sol.

“Si el agua, al cabo de algunas semanas de expuesta de este modo, se conserva limpia y brillante, es buena y adaptable al uso; pero si, al contrario, se enturbia, ello será signo de bastantes impurezas y es malsana.”

Hay otras pruebas para hacer este reconocimiento, que aprenderéis más tarde, cuando seáis más grandes y os dediquéis al estudio de la química. Si os viéreis, no obstante, en el caso forzoso de beber agua impura, hervidla antes y de este modo la haréis inofensiva. Ya hervida, hay que dejarla enfriar para que se pueda beber.

El agua de mejor calidad es la que baja de los manantiales de las montañas.

Modo de purificar el agua.—Como se acaba de expresar, el agua puede ser purificada por medio de la ebullición. Y es conveniente, cuando se tenga sospecha alguna de su impureza, hervirla antes del uso. Es sabido que esta buena precaución la observan generalmente los chinos. Se puede purificar asimismo mediante la filtración. En todas las casas bien constituidas hay hoy filtros de piedra ú otra sustancia, á través de los cuales pasa el agua cayendo gota á gota en un receptáculo refrescante colocado debajo del aparato.

Créese que estos filtros funcionan á maravilla para su propósito de purificar las aguas de beber.

CUESTIONARIO

- 1.—¿De qué está formado una gran parte de nuestro cuerpo?
- 2.—¿Qué es lo que hace el agua en el mismo?
- 3.—¿Qué clase de agua es la que debemos beber?
- 4.—¿Por qué es peligrosa la impura?
- 5.—¿Cuándo debemos beber agua y cuando abstenernos?
- 6.—¿Qué otras cosas pueden beber los niños además del agua, y qué es lo que se debe evitar?
- 7.—¿De qué manera podemos reconocer el agua impura?
- 8.—¿Cómo podemos purificarla?

Liga para mejorar la higiene de la escuela.—En Francia se ha constituido una Liga, formada por médicos y familias de estudiantes, para mejorar las condiciones higiénicas de las escuelas.

Hasta el presente se han tomado estos tres acuerdos de importancia:

- 1º La creación de un *Boletín*, órgano de la Liga, titulado *Higiene Escolar*.
- 2º La organización de un Congreso nacional de Psicología pedagógica en 1903.
- 3º Realizar la inspección médica escolar en todos los departamentos.

* * *

El mejor periódico del mundo.—Con el título de *Pato Silvestre* ha comenzado á publicarse en París un periódico ilustrado, en el que figurarán todas las firmas notables de la "ville lumière," reunidas en sociedad empresarial para dar al público el mejor periódico del mundo.

Figurarán en él, como redactores, Anatolio France, Mirbeau, Donnay, Capus, Nozière, Julio Renard, Tristan Bernard, Fénéon, Franc-Nohain, Jarry, Ch.-Louis Philippe, Pedro Soulaire y Pablo Aeker.

Como dibujantes han entrado ya en la agrupación Carrière, Bernard, Caran d'Ache, Willett, Steinlen, Luis Morin, Hermann Paul, Faivre, Sem, Cappiello, Pedro Bonnard, Vallotton, etc.

El precio de cada número será de veinte céntimos, baratura á que no están muy acostumbrados los lectores de ilustraciones francesas.

Formación del profesorado de segunda enseñanza

Una cita de James.—El maestro *gnace ó se hace?*—El problema del personal en la segunda enseñanza.—En España.—Los libros de MM. Langlois y Chabot.—Necesidad de enseñar á enseñar.—Cómo, dónde, cuándo.—Solución indicada ó propuesta: Rusia, Japón, Dinamarca, Finlandia.—Italia, Noruega, Francia, España.—Opinión general.—Fórmulas de M. Langlois.—El régimen prusiano, según M. Chabot.—Los Seminarios pedagógicos.—El Seminario de Steglitz.—Conclusión.

I

Leía yo en estos días un precioso libro de William James, el insigne psicólogo americano, titulado *Los ideales de la vida* (1), y no muy adentro, en la página 9, las palabras, que sin duda expresan una idea, en el fondo, corriente y vulgar: "La fuerza del imperio inglés reside en la fuerza del carácter de cada inglés, tomado aisladamente."

Pero sea ó no la idea que esta afirmación entraña vulgar y fácil, es lo cierto que se olvida con harta frecuencia, y que cuando se trata, por ejemplo, de organizar una función social ó política ó de crear ó fundar una institución, poner en marcha aunque sea un ejército ó una escuadra, ó de organizar un servicio que no da de sí todo el fruto apetecible, no se tiene siempre en cuenta, todo lo que fuera preciso al menos, el principio general de *técnica sociológica*, me atrevería á llamarlo, á que se refiere el sociólogo James.

A saber: que lo primero y principal en todo organismo social, en toda función humana, son las personas que forman aquél ó que hayan de desempeñar ésta; una nación es según sus miembros sean; no es una entidad abstracta que saque su virtualidad y sus energías al aire que rodea á sus individuos, raquíuticos y miserables de por sí; un servicio, una institución, son siempre, en más del 90 o/o, según sean las personas en quienes encarnen; si las personas son como deben ser, es seguro que todo *podrá ir* á pedir de boca.

Por eso revisten una importancia tan general el problema educativo y el problema moral, que educación y moral se introducen por todos los lugares y espacios, por recónditos que sean, de la vida y actividad humanas.

Estas consideraciones tienen una aplicación muy directa y muy especial á la enseñanza, tomada ésta, sobre todo, como una función social organizada.

En efecto, ¿quién puede poner en duda que es capital el pro-

(1) *Gli ideali della vita*, dice la edición italiana que conozco; *discorsi ai giovani e discorsi ai maestri sulla psicologia* (Turin, 1903).

blema pedagógico, en su relación compleja y difícil con la educación nacional, todo cuanto se refiere al *personal docente*?; ¿quién, que no esté ciego por cualquier pasión ó prejuicio, el de la ignorancia inclusive, no reconocerá que, por ejemplo, una de las causas de lo retrasada, ineficaz y perturbadora que es la poca enseñanza que tenemos, está en el *personal* que la desempeña, el cual no se ha procurado formar según las más elementales exigencias del gran interés social puesto á su cuidado?

Escasa, insuficiente por falta de todo, de material entre otras cosas, nuestra enseñanza, ¿no daría más de sí de lo que da, en la obra de producir un pueblo culto y progresivo, si el *personal* fuera otro, ó siendo el mismo, hubiera éste podido formarse de otra manera, más en consonancia con sus funciones?

Se ha dicho y se dice que en la organización de nuestra enseñanza, las tres cosas que hacen falta son: la primera, *dinero*; la segunda, *dinero*; y la tercera, *dinero*. Aunque estoy absolutamente conforme con la significación de esta receta ó programa de política pedagógica, añadiré que sin *dinero*, es decir, con lo poco que hay para crear cultura, podríamos hacer mucho más si tuviéramos *maestros*, los cuales, cierto es que no pueden tenerse buenos con poco dinero; pero añadiré, para completar mi pensamiento, que aun después de tener dinero tres veces, no habríamos conseguido casi nada sino lo aplicáramos otras tres veces á formar *personal* á la altura de las modernas exigencias pedagógicas.

Y vamos á la verdad en excelente compañía al sostener esta opinión, no ya con relación á nuestro país, donde surgen los argumentos locales á granel, sino de una manera general, como una doctrina universal de buena Pedagogía.

Sin maestros, quiero decir, sin buenos maestros, no hay buena enseñanza posible, en grado alguno de la educación humana.

¿Pero el maestro *nace*, como se dice del poeta, ó *se hace*? El maestro, ó mejor, la función del maestro, ¿es una profesión especial, esto es, una función que pide aptitud, vocación—cualidades, sin duda, en gran parte nativas,—y, además, formación adecuada, educación propia, lo cual no es ya tan nativo y originario?

Aunque, con respecto á esta cuestión, hay naturalmente opiniones para todos los gustos, sin embargo, es casi universal, por no decir unánime, la favorable á la formación adecuada del maestro primario, persistiendo, nada más que hasta cierto punto, la disparidad de pareceres sólo cuando se trata del profesorado de la enseñanza secundaria y de la superior. A éstas, en efecto, se refieren los que afirman “que, cuando se tiene afición á una ciencia, basta esto para enseñarla”, ó que “debe dejarse á los profesores como en efecto se

formen"...., ó que "es inútil enseñar á enseñar", según sostenía Fustel de Coulanges (1).

Precisamente se viene discutiendo de un modo más particular en Francia, pero de alguna manera en la mayoría de los países civilizados, el problema á que acabo de hacer referencia, con relación especial al profesorado de segunda enseñanza. Y no creo que pudiera encontrarse un tema más oportuno para tratado entre nosotros, ya que, como en muchas ocasiones se ha dicho, por quienes entienden de veras de estas cosas, si alguna vez acometemos con brío la reforma de nuestra enseñanza ó educación, habría que pensar antes que en nada en buscar y formar maestros; siendo esto verdad doblemente en la enseñanza secundaria, en la cual nadie podrá quejarse de falta de ensayos en materia de planes y arreglo de todo lo que no toca para nada en el corazón del asunto.

M. Langlois, que no hace mucho publicaba un excelente, más que esto, excelentísimo libro, verdadero modelo de un trabajo de resumen, de ideas, y de hechos, y de exposición compendiada y exacta de un problema, acerca de *La preparación profesional en la segunda enseñanza* (1); M. Langlois, digo, coloca á España, por lo que á esta preparación toca, en el lugar que va á verse. Prescindiendo de Prusia, que es "el único país donde está en vigor un método experimentado para la preparación profesional de los futuros maestros de la segunda enseñanza", el problema está en todas partes á la orden del día, aun en la misma Prusia, y además en el resto de Alemania, donde el régimen prusiano no se ha implantado por completo, y por fin, en todos los países, si bien deben estos agruparse en tres categorías: "La de aquellos de los cuales se han tomado recientemente medidas—Inglaterra, Bélgica, Hungría, Italia, Portugal, Rumania, Suecia,—sin hablar de los Estados Unidos, en los cuales se toman á diario nuevas medidas; la de aquellos otros en los cuales se está á punto de tomarlas—Noruega, Rusia, Suiza, Japón y Francia,—y, por último, la de los que tienen en cuestión lo de tomarlas—Dinamarca, España, Países Bajos, etc., etc."

Siendo esto la realidad positiva, ¿cómo no estimar oportuno hablar entre nosotros de la preparación del profesorado de segunda enseñanza?

Porque, en efecto, sería injusto pesimismo desconocer que el problema ha suscitado aquí algunas veces una cierta curiosidad. No creo que, ni aun en el cuerpo docente interesado, la necesidad real de la preparación pedagógica y profesional del futuro magisterio secun-

(1) Estas citas son del libro de M. Langlois, de que se hablará luego.

(2) Un vol. de 223 págs. París: Imprenta Nacional, 1902.

dario constituya una preocupación, ni general, ni menos, honda; pero el mismo libro de M. Langlois anota algunas indicaciones que revelan la exactitud de la observación hecha (2).

El Congreso Pedagógico Hispano—Portugués—Americano (1892), en su sección segunda—enseñanza secundaria—preconizaba el sistema de oposiciones como medio de ingresar en el profesorado, pero recomendando de paso la creación de un centro pedagógico para los aspirantes; es decir, que, si bien con cierta timidez, no deja de reconocerse el problema é indicarse una solución orientada en el sentido más general reinante en la ciencia y en la práctica de la educación.

Posteriormente, creóse por el señor García Alix, en 1901, una cátedra de Pedagogía, libre, en la cual los futuros profesores de todos los órdenes podrán estudiar las doctrinas pedagógicas y la organización de la enseñanza; bagaje éste mínimo, indispensable, del maestro y del que tanto y tanto carece nuestro profesorado. Por último, en 1902, en la *Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza*, celebrada en Madrid, se votó esta conclusión, que ya entraña un principio de programa: "Debe exigirse á todo profesor, de cualquier orden y grado que sea, el estudio teórico y práctico de la Pedagogía, para lo cual ha de llevarse esta disciplina á las Universidades, siendo común á las Facultades de Ciencias y Letras. Y mientras no se establezca esta enseñanza, será obligatorio su estudio á los aspirantes al profesorado en las Escuelas Normales."

II

Ahora bien: dada la situación de las cosas aquí, repito que el tema de la preparación profesional ó formación adecuada del profesorado de segunda enseñanza es un tema oportuno, resultando, de seguro, una labor no desprovista de cierta utilidad resumir el estado de la cuestión en estos momentos.

Muchos serían los libros y artículos (1) que podríamos aprovechar para llenar cumplidamente nuestro objeto; pero teniendo en cuenta los límites, por necesidad estrechos, en que nos movemos en estas crónicas, será preciso contraerse á fuentes muy determinadas. Por fortuna, están á nuestra disposición dos, muy recientes y muy nutridas: de un lado tenemos el citado libro de M. Langlois, del cual hemos de recoger las indicaciones generales acerca de la posición actual del pensamiento pedagógico en el asunto de nuestro examen, y

(1) V. el apéndice, Documentos, España, págs. 1555-1556.

(2) En las notas del libro de M. Langlois hay una bibliografía muy completa de la cuestión.

de otro un interesante libro de M. C. Chabot, Profesor de *Ciencia de la Educación* en la Universidad de Lyon, y titulado *La Pédagogie au Lycée: Notes de voyage sur les Séminaires de Gymnase en Allemagne* (2), el cual, como su título indica, contiene las observaciones del autor hechas durante una misión pedagógica por los *Seminarios de gimnasio* del imperio alemán. Se trata de un libro de circunstancias, de oportunidad, de los que alcanzan una utilidad indiscutible.

“En el momento, dice muy bien M. Chabot en su primera página, en que se afirma entre nosotros la intención de organizar, bajo una forma que aun no se ha encontrado, la preparación profesional de los maestros de enseñanza secundaria, importa evidentemente saber cómo se le ha entendido en el extranjero; sobre todo, en Alemania, donde esta institución está desde hace tiempo establecida, y es sin cesar estudiada y mejorada, variando de una región á otra, por lo que es tanto más instructiva, habiendo, además, sido transformada recientemente en la mayoría de los grandes países.”

Conviene advertir que, aun reduciendo los límites de nuestra información á las indicaciones de estos dos excelentes trabajos, sólo he de referirme á las corrientes generales de la Pedagogía, tomando luego como ejemplo práctico de una forma de preparación pedagógica del maestro de segunda enseñanza el régimen prusiano, tal cual lo expone en su libro M. Chabot.

III

La opinión favorable á la necesidad de “enseñar á enseñar”, materia ésta á la vez de doctrina (ciencia) y de arte—el arte de enseñar, como parte del arte de la educación,—puede estimarse hoy como la opinión más general y dominante.

“Esa idea y otras del mismo género, asociadas ó no, han acabado—dice M. Langlois—por imponerse, fuera de los medios especiales, á la mayoría del público que se interesa en los problemas de la educación. Bien ó mal, existe hoy una convicción muy difundida, en el sentido de que no se realizará una reforma profunda en la enseñanza secundaria mientras no se haya conseguido que el personal docente sea “preparado” para esa tarea. La fuerza del movimiento en esa tarea es tal que se la ve arrastrar inconscientemente, en casi todos los países, los Parlamentos y las Administraciones escolares, viéndose la contraria precisada á hacer algunas concesiones. . . Los adversarios más declarados de la Pedagogía, rara vez se niegan á reconocer, cuando se les apura. . . que “hay algo que hacer”, ó, por lo

(1) Paris: A. Colin, 1903.

menos, que ha llegado el momento de hacer que se hace algo, para dar una satisfacción á las "preocupaciones" hoy de moda." (1)

"Pero desde el momento en que se admite—añade M. Langlois—en principio, que "cierta cultura científica dista mucho de agotar la preparación especial que conviene á la carrera de profesor en la enseñanza secundaria", surge una porción de cuestiones y se formulan inmediatamente alternativas" (2). En efecto, "la preparación pedagógica ¿será teórica ó práctica, ó teórica, y práctica á la vez? ¿Cuál será el programa?"

"¿Dónde debe tener lugar? ¿En los establecimientos de segunda enseñanza, bajo la vigilancia y al cuidado de los jefes y de los profesores de esos establecimientos? Ó por el contrario, ¿será á la enseñanza superior á quien corresponda conducirla, ya sea en las universidades, ya en escuelas especiales instituídas al efecto? Por de contado, en este segundo caso, se pueden concebir cerca de las universidades, hasta en su misma dependencia—á la manera de anexos,—establecimientos secundarios que sirvan como campos de aplicación y de experiencia.

"¿Cuándo debe tener lugar? ¿Durante el curso de los estudios científicos, ó luego que estos terminen? Ó, de otro modo, ¿conviene que los estudiantes reciban la instrucción pedagógica al propio tiempo que aprenden lo que habrán de enseñar y se inicien en las investigaciones originales, ó más tarde?

"Por último, en todos los casos, ¿cuánto tiempo debe durar la preparación pedagógica? ¿De qué manera debe procederse para ver si los que la han recibido, la han aprovechado, y hasta qué punto?" (3).

No se podría, creo yo, formular en más breves términos y de un modo más completo las preguntas á que tiene que contestar un programa de organización pedagógica para formar el profesorado de segunda enseñanza. Quizás sería oportuno añadir una que podríamos calificar de *transitoria*, y relativa á los medios más adecuados para procurar, tan rápida é intensamente como fuera posible, un mínimum de preparación pedagógica al personal docente actual, que carece de ella en general, no siempre por culpa suya.

Naturalmente, no es posible aderezar una serie de conclusiones uniformes y aplicables á todos los países. Aparte de que caben criterios muy diferentes y razonados, hay que tener en cuenta las circunstancias de cada país; pues "aunque el problema de la preparación pedagógica sea en todas partes el mismo en sí, cambia de aspecto, según que la enseñanza secundaria se considere desde hace largo tiem-

(1) Langlois, ob. cit., pág. 9.

(2) Idem, pág. 2

(3) Idem, pág. 9.

po como un servicio público (Francia, Alemania, etc), ó se abandone en gran parte á la iniciativa privada y las instituciones que sea preciso tener presentes (1).

Sin embargo, prescindiendo de los matices y distingos que, para cada una de las conclusiones imaginables y posibles, tendría que apuntar una discusión general de las preguntas propuestas en las páginas copjadas de M. Langlois, considerando el problema desde el punto de vista práctico, las soluciones concretas, y en cierto respecto de alcance administrativo, se reducen bastante. Así lo advierte el propio M. Langlois de una manera expresa, y podríamos decir—demostrativa, según vamos á ver.

“En efecto—escribe—los redactores de planes de preparación pedagógica del profesorado de segunda enseñanza oscilan en todas partes entre los mismos proyectos. Así, por ejemplo, leemos: “en Rusia se han presentado los proyectos siguientes de preparación de los maestros: 1º, un Instituto pedagógico especial, cerrado, establecido cerca de un gimnasio de internos; 2º, cursos pedagógicos, anexos á los establecimientos de instrucción, bajo la autoridad de directores y de maestros experimentados; 3º, Seminarios pedagógicos—en las Universidades—que procurarían la posibilidad á los candidatos de visitar varios establecimientos y les darían lecciones de prueba.” (2).

“Hay—se dice— hoy varias opiniones en el Japón acerca de la formación, ó, más bien, reforma, de los maestros: 1º, el restablecimiento de un Seminario pedagógico anexo á la Universidad; 2º, la creación de una Escuela Normal superior; 3º, imponer una “residencia, (*stage*) á los futuros profesores” (3).

En 1897, la Sociedad Pedagógica, en Dinamarca, pedía al Ministro de Instrucción Pública “que los futuros profesores de los Liceos estuvieran agregados á ciertas escuelas y recibieran en ellas una preparación que correspondiera á los cursos pedagógicos de los profesores de los Colegios ó Liceos suecos” (4).

En Finlandia, la solución adoptada entraña el examen científico, la residencia durante dos semestres, para ejercitarse en la enseñanza por el candidato elegido, las conferencias de crítica de las lecciones hechas por los aspirantes, la dirección del profesor de Pedagogía de la Universidad y el examen práctico (5).

“La cuestión—escribe M. Langlois—no ha sido estudiada en parte alguna con tanto cuidado como en Noruega. Allí no se ha ra-

(1) Langlois, ob. cit., pág. 12.

(2) *Revue internationale de l'enseignement*, 1901, pág. 266, cit. por Langlois, ob. cit., pág. 98.

(3) Tamimoto: *Formation des maitres au Japon*, cit. por Langlois, pág. 98.

(4) Langlois: ob. cit., pág. 153.

(5) *Ibidem*, pág. 166.

zonado *á priori*; se ha pesado la experiencia del extranjero". He aquí ahora, en líneas generales, el plan propuesto: "Después de los estudios científicos en la Universidad, un año de estudios pedagógicos como preparación para la enseñanza secundaria; seis meses de "Seminario" en la Universidad nacional de Cristianía; durante ese tiempo, los candidatos seguirán tres cursos: historia de las ideas sobre la educación (tres horas por semana), administración escolar y metodología (tres horas), psicología del niño; harán, además, ejercicios prácticos en una escuela de la ciudad (observaciones, lecciones de ensayo, aprendizaje de material escolar); al fin del primer semestre se celebrará un examen eliminatorio. Luego, seis meses de residencia remunerada en un establecimiento secundario de la provincia, bajo la inspección del Director (18 lecciones por semana). En suma, el régimen prusiano—*Seminarjahr Piobekar*,—pero con la diferencia capital de que el "año de Seminario", reducido á la mitad, se efectuará en la Universidad" (1).

En Italia, en 1891, se aceptó el sistema de fundar Escuelas del Magisterio, con el objeto "de preparar á los alumnos en el arte de enseñar las disciplinas que, según las vigentes leyes, se enseñan en los Liceos, en los Gimnasios, en las Escuelas Técnicas y Normales y en los Institutos técnicos" (2).

No digo nada del régimen prusiano, porque luego he de referirme á él; pero desde luego su plan se comprende en una de las direcciones apuntadas: *a*) preparación en los mismos establecimientos de segunda enseñanza; *b*) Instituto pedagógico especial; *c*) preparación pedagógica por la Universidad; *d*) régimen compuesto ó mixto de estas tres direcciones.

En cuanto á la misma Francia, el propio M. Langlois recuerda el voto de la Cámara de Diputados, de marzo de 1902, en pro de un proyecto del Ministro de Instrucción Pública, que entraña estos principios: 1º, una residencia—*stage*....;—2º, la organización de la Escuela Normal superior, de modo que sea un verdadero Instituto pedagógico (3).

Refiriéndose á España, M. Langlois copia la opinión del señor Giner: "Tal vez sería—dice éste—una solución acertada, en las condiciones de nuestra enseñanza, la constitución en el Doctorado de las Facultades de Filosofía y de Ciencias de una verdadera Escuela Normal para el profesorado secundario, á semejanza de la de París, ó de la que, inspirada en éste, se organizó en 1847 entre nosotros, para ser suprimida pocos años después; por más que, en rigor, formando una

(1) Idem, pág. 99.

(2) Idem, pág. 176.

(3) Langlois, *ibid.* cñ. pág. 101.

serie continua la primera y la segunda enseñanza, bastaría reorganizar, ampliar y elevar las Escuelas Normales que hoy poseemos y que, por su viciosa y deficiente constitución, son ineficaces para el mismo profesorado primario, cuya obra es más elemental" (1).

IV

Prescindimos de otras indicaciones, demostrativas, tanto del interés despertado en otras partes por el problema, como de lo concreto y relativamente limitado de las soluciones propuestas, porque nos falta espacio. Conviene, sin embargo, recoger aquí algo de lo que M. Langlois expone, como resumen general de las tendencias y aspiraciones de la opinión pedagógica, en cuanto al personal de la enseñanza secundaria.

"Hay—dicé—derecho á exigir de los candidatos á la enseñanza en las escuelas secundarias, tres condiciones de maestro: que sepan lo que tendrán que enseñar; que sepan otras cosas además de las que tendrán que enseñar; que sepan enseñar."

De cierto que no sería fácil condensar en términos más felices todo el programa de la preparación del profesorado secundario y de todo profesorado.

En cuanto á la primera exigencia, la única á que, en definitiva, atiende nuestro bien y justamente desacreditado sistema de oposiciones, todos los gustos están conformes. Pero añade M. Langlois: "Es necesario saber alguna cosa más que aquella que habrá que enseñar. ¿Y cuál será esa otra cosa? Considerada de cerca, esa afirmación se descompone en dos: quiere, seguramente, decir que el futuro profesor debe ser un hombre culto; que tiene *clartés* fuera y por encima de su especialidad. Y quiere decir, además, que debe estar iniciado en los métodos de investigación científica..." (2).

Para todo lo cual, cabe sostener que "los jóvenes que, después de haber terminado sus estudios de segunda enseñanza, aspiran á entrar como profesores en las escuelas secundarias, deben revisar lo que han aprendido ya, profundizando, sobre todo, en lo que se proponen enseñar, y, subsidiariamente, iniciarse, cuando no adiestrarse por completo, en los trabajos originales" (3). Al efecto, la estancia en las Universidades es indispensable, con sus cursos y Seminarios de investigación, v. gr., como ocurre en Alemania.

Y queda la última exigencia: "saber enseñar". Pero, se

(1) Idem, págs. 155—56.

(2) Langlois, *ob. cit.*, págs. 101—102.

(3) Idem, pág. 103.

pregunta M. Langlois: "¿Dónde y cómo? ¿Cómo probar que se ha aprendido?"

Prescindiendo de este último punto, y fijándonos en el primero, M. Langlois no acepta el sistema prusiano de la preparación en los Seminarios de Liceo. Aparte otras ventajas, las hay teóricas en no encomendar por entero la preparación de los candidatos de la segunda enseñanza á los mismos Liceos. El divorcio entre los estudios pedagógicos y la Universidad lo estima nuestro autor deplorable: "la Universidad, el medio universitario, la atmósfera de la enseñanza superior, ofrecen las condiciones más favorables para que los estudios profesionales de Pedagogía conserven el carácter más elevado y filosófico que conviene. Las facilidades mismas que hay en la Universidad para poner en contacto, en conferencias comunes, los estudiantes y el personal de la enseñanza secundaria, no deben desdeñarse; los estudiantes tienen muchas virtudes profesionales que aprender de un personal tan convencido y concienzudo" (1).

Por otra parte, M. Langlois cree que la preparación pedagógica debe tener efecto después de terminados los estudios científicos, (diríamos aquí después de la *licenciatura*) y, además, esa preparación pedagógica ó profesional habría de ser, naturalmente, "teórica y práctica".

La primera, ó teórica, debe abarcar aquellos estudios que un hombre del oficio no puede ignorar: psicofisiología normal y patológica del niño; historia, descripción, comparación y crítica de los métodos empleados en Francia y en el extranjero para la administración de la instrucción pública y, sobre todo, para la enseñanza de las diversas disciplinas. Se trata de proporcionar á los candidatos una suma de hechos suficientes, y especialmente de atraer su atención sobre los problemas, suscitando en ellos hábitos de observación y de reflexión en lo que toca á su arte. "A este efecto—añade con mucha razón M. Langlois,—el aparato de los cursos magistrales es inútil. Bastarán conferencias familiares en corto número..." (2).

Por último, la práctica tendría que consistir en observaciones y ejercicios verificados en verdaderas escuelas (3).

V

Procuraré ahora resumir en muy breves términos el mecanismo del régimen prusiano de preparación del profesorado secundario, cuya característica, á mi ver, por lo que resulta del libro de M. Cha-

(1) Langlois, ob. cit., pág. 107.

(2) Idem, pág. 108.

(3) Idem, pág. 109.

bot y de lo que el mismo Langlois dice, y, sobre todo, por lo que se infiere del reglamento de 15 de marzo de 1890, estriba en los *seminarios pedagógicos* de gimnasio.

"He aquí varios jóvenes—escribe M. Chabot—que se presentan con ánimo de ser profesores de enseñanza secundaria. Han terminado sus estudios en la Universidad; han sufrido con éxito el examen de Estado (diríamos en España: son *licenciados*). ¿Serán, como entre nosotros, nombrados inmediatamente para distintos puestos, los cuales serán para ellos, á costa de los alumnos, puestos de aprendizaje?" (1). Advierto que, no obstante la oposición, la pregunta podríamos formularla desde nuestra casa. Pero, sigue M. Chabot: "No; no serán primeramente más que *residentes (stagiaires)*, bajo la vigilancia y dirección del jefe del establecimiento, con la obligación de sufrir al fin del año un examen pedagógico—*Prüfung*,—que es el que verdaderamente le abre la carrera. Tal es el régimen, desde hace tiempo aplicado, del año de prueba—*Probefahr*. Pero aún hay más: esa residencia no ha parecido suficiente, por razones diversas, entre las cuales una de las más importantes es que la dirección dejaba mucho que desear, y que el principiante sólo conocía de ese modo su clase y su enseñanza. Hace años—en 1890,—después de largos estudios y discusiones, Prusia, cuyo ejemplo ha sido seguido ó va á serlo por los demás países de Alemania, ha establecido una organización nueva. Ha impuesto á esos candidatos al profesorado, después de la Universidad y antes del *Probefahr*, un año de Seminario, es decir, un curso pedagógico normal, á la vez teórico y práctico, en un gimnasio bien dirigido, que puede servir de modelo y de escuela de ejercicio" (2).

Los aspirantes forman grupos, y cada grupo "pasa un año en uno de esos gimnasios. Oyen y hacen disertaciones pedagógicas, resúmenes de obras ó de artículos. Una biblioteca especial está á su disposición, la cual contiene los libros necesarios para el estudio de las cuestiones de enseñanza" (3). Además, tienen sus prácticas, "asisten á lecciones de los profesores, que sirven de lecciones modelos—*Musterlektionen*— y eso, en todas las ramas de la enseñanza. Hacen también sus lecciones de ensayo—*Problektionen*,—que escuchan y luego critican sus compañeros, el profesor de la clase, el director y su ayudante. Están encargados de suplir á los profesores ausentes ó enfermos, y son admitidos como tales á las juntas de los profesores. Por último, deben relacionarse cuanto sea posible con los alumnos, según sus recreos, ejercicios de gimnasia, paseos y excursiones escolares,

(1) Chabot : *La pédagogie au lycée*, pág. 5.

(2) Idem, pág. 5.

(3) Idem, pág. 6.

etc. Una vez por lo menos en semana, ordinariamente después de una lección de ensayo, se celebra la *sesión* del seminario, que preside el director: todos los candidatos deben asistir á ella. . . . La sesión se destina á la lectura de los resúmenes de libros y de artículos, á informes y discusiones, á lecciones de Pedagogía, y, sobre todo, á la crítica de las lecciones de ensayo" (1).

"Según esto, un seminario de gimnasio no es un establecimiento especial, una escuela normal secundaria, con ó sin escuela anexa: es una organización especial, anexa á un gimnasio, y que puede ser separada de él, de un año á otro, porque está confiada al director, en quien se ha creído advertir el talento, celo y potencia de trabajo necesarios, y á quien se retira esa función si se considera superior á sus fuerzas ó á su mérito. Propónese un doble objeto: 1º, que los futuros profesores hagan el aprendizaje de sus enseñanzas bajo una buena dirección; 2º, que cada cual de ellos vea de cerca y estudie, al propio tiempo que los principios de la enseñanza secundaria, la organización y la vida de un gran establecimiento, á fin de que comprenda lo que de él se espera" (2).

En consonancia con su compleja finalidad, la labor de los seminarios es teórica y práctica.

Sin detenernos más en explicar la organización de los seminarios de gimnasio, estimo curioso ofrecer aquí, en breve extracto, la descripción del funcionario real de uno de los visitados recientemente por M. Chabot (3).

Veamos lo que pasa en el seminario de Steglitz :

"Steglitz, dice M. Chabot, es una pequeña población de los alrededores de Berlín, á pocos kilómetros de Charlottenburgo, tranquila como una aldea, y cuyo gimnasio parece instalado en pleno campo. El Director es M. Lück, hombre muy distinguido y de gran autoridad, joven aún y muy activo".

"... M. B. tiene que explicar en la cuarta (4), ante una sección de 30 alumnos, una lección de ensayo sobre historia antigua. El

(1) Chabot: *La pédagogie au lycée*, págs. 6-7

(2) Ob. cit. págs. 7-8.

(3) Acerca de la fisonomía general de estas instituciones, dice M. Chabot lo siguiente: "Candidatos, profesores, director, están sentados alrededor de una mesa; y ordinariamente, salvo en las discusiones, cada cual habla cuando llega su turno. El director concede la palabra primero á los candidatos, luego al joven maestro que ha hecho su lección, y á quien pide haga su crítica el primero; luego al profesor de la clase, si está allí, y al del seminario; él habla el último.

"El tono depende evidentemente del director, en una amplia medida. El es quien da la nota. En Prusia, por ejemplo, dominan la gravedad y una cierta severidad que mantiene las distancias; en Baviera, v. gr., hay más amabilidad y buen humor. En ninguna parte he encontrado la ticsura altiva que enfla y acobarda, y mucho menos el tono de la broma que disimula el excepticismo; todos toman su papel en serio" (págs. 11-12).

(4) Se explica así uno de los nueve cursos del gimnasio prusiano.

Director se coloca en la Cátedra; M. B. está de pie á la derecha. Ha entregado el plan detallado de la lección; tiene en sus manos la lista de los alumnos, y á su alcance el manual de la clase. Cada alumno tiene ante su vista un atlas histórico. En el muro hay un mapa especial de la batalla de Maratón, con un grabado en el que figuran los combatientes. Primeramente se recuerda la lección anterior, relativa á los griegos de Jonia: un alumno contesta; otro señala en el mapa los lugares geográficos á medida que se van nombrando. Las preguntas son claras y la cátedra está animada. Pero el joven profesor se impacienta, habla con alguna viveza, no sin cierta aspereza. . . . El Director no está satisfecho, é interviene para reclamar de todos, maestros y discípulos, un movimiento más vivo. Las preguntas tardan, las respuestas se hacen esperar; se pierde tiempo. . . . Después de la clase, se celebra la sesión del seminario, consagrada, sobre todo, á la crítica de la lección". Todos han tomado sus notas. . . . todos hacen observaciones. Uno estima buena la revisión de la lección anterior; pero M. B. no formulaba bien las preguntas, eran demasiado generales. En la exposición, habría convenido leer un trozo latino, de *Cornelius Nepos*. Otro censura cierta expresión harto difícil para los alumnos: *Bruch des Volkerrecht* (1). M. B. la justifica; pero el Director advierte amistosamente que era necesario buscar términos abstractos. . . . Otro, en fin, hace notar que hubiera debido señalarse cuán pequeña era Atenas frente á la multitud de persas. El Director aprueba la oportunidad de la observación.

Después de los candidatos, habla el profesor del Seminario, M. Pralle. Con gran cortesía indica á su joven colega que su disertación no fué clara; debía haber utilizado más el mapa, señalando á grandes rasgos el plano y el camino de los persas. . . .

Por último, el Director resume y completa las críticas, en tono amistoso, aunque lleno de autoridad; sus observaciones se dirigen al fondo ó contenido de la lección y á su forma. Son, en general, de carácter pedagógico. . . ."

Terminada la crítica de la lección de ensayo, el mismo Director explicó una lección de Pedagogía, que trata de la enseñanza de la historia—programa y método—"Es, dice M. Chabot, una lección metódica, pero interrumpida de tiempo en tiempo por preguntas hechas á los candidatos y por explicaciones incidentales. . . ." "La lección consiste, sobre todo, en la distinción necesaria entre la manera de enseñar la historia, según los grados que la misma comprende en la enseñanza secundaria". "En todos los casos, dice, es preciso interesar á los alumnos, adaptándose á su edad y á la índole de su espí-

(1) Infracción del Derecho Internacional.

ritu: si lo que tiene importancia, hombres y cosas, no excita su curiosidad y no es por ellos conocido y retenido, la culpa será de la enseñanza.

“ En éste, como en todos los otros seminarios, el acta de la sesión se confía á un candidato; pero el Director no lo designa sino al fin de la misma, para tener con mayor seguridad despierta la atención de todos” (1).

VI

Y basta lo expuesto, á guisa de información brevísima y necesariamente incompleta, acerca del problema que entraña la formación *pedagógica* del profesorado de segunda enseñanza. Lo que al principio indicaba, esto es, el carácter general del interés que dicho problema despierta, creo haya resultado perfectamente demostrado; lo cual, por otra parte, justifica el que aquí se llame la atención hacia el mismo, pues no supongo existe ningún patriota, por exaltado que esté (y los hay muchos en nuestra pedagogía de *secano*), que pretenda somos en este punto una excepción admirable en el mundo culto, y que, por tanto, no tenemos por qué preocuparnos con lo que los demás pueblos hagan ó piensen en materia de formación de profesores de segunda enseñanza, toda vez que aquí nacen, por generación espontánea, tan buenos como pudiera imaginarlos el pedagogo más exigente.

Y cuenta que no me he propasado á criticar los sistemas ideados ó puestos en práctica para resolver la serie de cuestiones que la preparación del personal docente secundario entraña, y menos he recomendado ninguno como el mejor. No se trata de eso. El sistema mejor para nosotros, no sé yo cual podría ser; hay que decirlo *sobre el terreno*. Lo fijo es que nos hace falta uno, y con mucha urgencia, pero mucha, porque las cosas no pueden ni deben seguir como hasta ahora de una manera indefinida.

ADOLFO POSADA,

Catedrático de la Universidad de Oviedo

(1) Chabot; *La pédagogie au Lycée*, pág. 27.

ALEMANIA

¿QUÉ DEBE SER LA ESCUELA EN EL SIGLO VEINTE?

Estos últimos años se han caracterizado en Alemania por una tendencia bastante general á comparar la obra realizada durante el siglo trascurrido, bajo el punto de vista social en general y bajo el punto de vista pedagógico en particular, con lo que aun faltaba por realizar.

¿Qué debe ser la escuela en el siglo XX?—Tal es la pregunta que se han hecho los espíritus celosos del porvenir, y á la cual han respondido los filósofos, hombres de estado, ó pedagogos más acreditados de la nación alemana.

Entre las opiniones que se han publicado al respecto, las más importantes son, sin duda, la del señor Bosse, antiguo Ministro; la del señor Rein, el eminente profesor de la Universidad de Jena, y la de la asociación de los maestros alemanes.

El señor Bosse comienza por declarar que es imposible trazar un programa de conjunto para el siglo XX. Reclama, sin embargo, como una cosa muy realizable una legislación escolar definitiva, especialmente la ley sobre la enseñanza primaria prometida y esperada desde mucho tiempo, y una reglamentación más simple. "Solamente sobre un terreno legal, sólido", dice, "la paz escolar que con tanto ardor deseamos y que tanto necesita la escuela, podrá establecerse entre nosotros". Reconoce, no obstante, que esa paz escolar no puede realizarse únicamente por la vía legislativa, ni de una sola vez. Será necesario proceder con leyes parciales, según las necesidades, y, sobre todo, cortar animosamente en la infinidad de instrucciones y reglamentos oficiales que ahogan la actividad de los funcionarios y maestros. El señor Bosse enumera los puntos siguientes del programa legislativo que deberá realizarse, según él:

Relaciones de la escuela con la comunidad política;

Organización de la administración y de la dirección de la escuela;

Reforma de la inspección y de sus diversas instancias;

Participación de la familia en la administración de la escuela;

Desarrollo y continuación de la cultura de los maestros;

Establecimiento de un principio fundamental de la doctrina general de enseñanza;

Desenvolvimiento científico del sistema de educación individual y de educación popular;

Determinación del método de enseñanza en general, y para cada orden de materias en particular;

Reglamentación de la disciplina y del régimen escolar, según principios fijos;

Y termina expresando el voto de que en el siglo XX no se aparte la escuela del camino de la verdad, que es el cristianismo: "No hay verdadera educación sin el cristianismo ni verdadero cristianismo sin educación! Todo os pertenece, pero vosotros pertenecéis á Cristo! Porque allí,—y allí solamente—están las fuentes más profundas de nuestra fuerza."

El señor Rein ha protestado vivamente contra la opinión emitida por el antiguo Ministro, respecto á la imposibilidad de trazar un programa escolar para el siglo XX. Sin hacerse ilusiones sobre las grandes dificultades de esa empresa, cree, no obstante, que se debe intentar realizarlo. Y enseguida, dando el ejemplo, después de afirmar la necesidad de fundar el futuro sistema escolar sobre el principio de la unidad de la educación para toda la nación, nos traza con una nitidez notable el plan del sistema que le parece más conforme á ese principio, y del cual damos los puntos principales:

1º—Tomar como base de la educación social la escuela primaria universal, es decir, la escuela para todos, sin distinción de clase ni de fortuna, durante un período de uno á cuatro años, hasta la edad de diez años; después, tres categorías de establecimientos especiales respondiendo á los tres principales grados de cultura necesarios á las diferentes partes de la nación, y repartiéndose como sigue:

a)—Para los obreros, los cultivadores y el personal inferior de las administraciones: enseñanza primaria y profesional elemental (período escolar de ocho años, comprendido el período de enseñanza primaria, universal, por consiguiente, hasta la edad de 14 años), completado por la enseñanza de las *escuelas de perfeccionamiento*;

b)—Para los grados medios de las carreras comerciales, industriales, artísticas, etc. y de las administraciones: enseñanza primaria superior y enseñanza *real* (período escolar total de nueve á diez años, comprendido el período de enseñanza primaria universal), y seguido de la enseñanza profesional y técnica (escuelas comerciales, industriales, forestales, escuelas de bellas artes, de minas, etc.)

c)—Para los grados superiores de la industria y del comercio, de la administración, del ejército y las carreras científicas y literarias de todo orden: la enseñanza secundaria propiamente dicha (período escolar total de doce años, comprendido el período de enseñanza primaria universal) seguido de la enseñanza superior preparatoria á las diferentes carreras.

2º—Hacer de manera que las escuelas de primer orden sean

ante todo establecimientos de *educación*; es decir, que no se contenten con ilustrar el espíritu con la *instrucción* y con dar á los niños conocimientos útiles sino que se dediquen, sobre todo, en colaboración con la familia, á hacer la educación de su alma y de su voluntad. Y ese problema capital es imposible de resolver mientras se amontonan á los niños en clases demasiado numerosas que aniquilan toda actividad educadora.

Es así como se explica, según el señor Rein, la fuerza cada vez mayor de lo que él llama el *vacío espíritu burocrático*.

La escuela, para llenar su verdadera misión, debe tener el carácter de una familia: para esto es necesario que el maestro deje de ser *un administrador de escuela* para convertirse en educador.

3º—Llenar el vacío lamentable que existe entre la escuela y el regimiento. Los que pudieran dudar de esto, no tienen más que considerar las cifras desconsoladoras que nos dan las estadísticas criminales: había en 1882, para todo el imperio alemán, 30.719 jóvenes criminales; en 1898, había 47.975.

4º—Poner término á la lucha entre el *humanismo* y el *realismo* que divide á la enseñanza secundaria, reconociendo á uno y á otro derechos iguales, ó, en otros términos, sanciones iguales.

5º—Mejorar la preparación de los maestros de todos los grados, basándose en el principio siguiente: que todo maestro necesita á la vez de una cultura *general* y de una cultura *especial*. En consecuencia, es necesario dar por una parte á los maestros de la enseñanza primaria la cultura *general* que les falta, y por otra parte dar á los maestros de la enseñanza secundaria la cultura *técnica pedagógica* que les falta. Para eso importa interesar á las universidades en la cuestión de la educación popular; á ellos corresponde tomar la dirección de ese movimiento tan importante del punto de vista social. Solamente la ignorancia puede sostener el falso concepto de que la Pedagogía no es una *ciencia*, sino solamente un *arte*.

6º—Por último, "*movilizar* para el servicio de la cultura del pueblo las innumerables fuerzas inutilizadas que se encuentran en la masa de las mujeres solteras."

Puede también considerarse como una respuesta á la misma cuestión los votos emitidos por el importante congreso de la *Asociación de los maestros alemanes*, celebrado en Colonia, al que asistieron dos mil participantes representando á ocho mil maestros alemanes, y que adoptó las resoluciones propuestas por el señor Beyer, de Leipzig, especialmente sobre los puntos siguientes:

1º—Principio de la escuela primaria universal;

- 2.^o—Principio de la *escuela de perfeccionamiento* obligatoria para los dos sexos;
3.^o—Protección de la infancia abandonada ó culpable.

ACCIÓN DE LA ESCUELA EN LA LUCHA CONTRA LA TUBERCULOSIS

En mayo último se reunió en Weimar el tercer congreso de higiene escolar. El doctor Oberstüchen de Wiesbaden, encargado de un informe sobre la tuberculosis en la escuela, pidió que no se permita en las clases ningún maestro ó alumno enfermo de tuberculosis, y expresó el voto que aquellos puedan remitirse inmediatamente á los sanatorios después de la comprobación de la enfermedad. Tales maestros seguirán siempre recibiendo sus salarios. Como medida preventiva, se prohibirá severamente escupir en las clases. El doctor Oberstüchen insistió, además, sobre la preparación de los maestros en materia de higiene escolar y sobre la utilidad que habría en hacer conocer á los niños la esencia y los peligros de la tuberculosis.

Entre los miembros del congreso se manifestó una gran hostilidad contra los ejercicios de gimnasia en los patios cubiertos. Se reconoció la conveniencia de reemplazarlos por juegos al aire libre y ejercicios de natación.

Psicología de los sexos.—La señorita Helen Bradfor Thompson, directora del laboratorio psicológico del colegio de Mount Holyoke, Massachusetts, para señoritas, y doctora en filosofía, sacó en conclusion, después de dos años de experimentos en el laboratorio psicológico de la Universidad de Chicago, que los hombres, sobre aventajar á las mujeres en ingeniosidad, inventiva y fuerza física, eran también más dados á la emoción. Los experimentos fueron hechos en veinticinco estudiantas de la mencionada Universidad, y las pruebas aplicadas fueron de siete diferentes clases. En cuanto á resultados generales halló la experimentadora que la superioridad masculina en talento y fuerza física no procedía de diferencias mentales ocasionadas por la variedad del sexo, sino á influencias de la sociedad tal como hoy se halla constituida y organizada, especialmente del hecho de que mientras al niño se le inculcan nociones de libertad é independencia, á la niña se le inculcan de obediencia, dependencia y deferencia.

Defectos en la enseñanza de la Geografía

PRIMERA PARTE

Nuestro programa de Geografía es tan explícito que podría creerse que su ejecución en la enseñanza no presenta dificultad alguna. Sin embargo, ¡cuántas lecciones de Geografía se convierten en pura palabrería, de la cual el niño no saca ni traza de conocimiento real! ¡En cuántas clases se recita todavía los nombres de los ríos, montañas, pueblos etc., como si estuvieran puestos en verso! ¡Cuánto tiempo se gasta todavía lastimosamente en decir de memoria definiciones no comprendidas! ¡Y cuántas veces se puede presenciar en grados superiores lecciones de Geografía en las cuales el maestro, bien preparado en apariencia, no logra hacer comprensible su exposición!

¿Cuál es la causa de estos defectos?

La primera y más importante es que *el maestro olvida que la enseñanza de la Geografía descansa en absoluto en la objetividad; en nuestro caso, en la observación personal del niño.* Léase con atención el programa del I año, y se notará que en cada punto indicado, el niño debe y puede aprender á conocer *por observación directa.* En verdad, al decir "aprender á conocer" estoy exagerando, pues el niño ha visto lo que indica el programa en gran parte antes de entrar á la escuela; pero bajo la dirección inteligente de su maestro, el joven alumno se pone á mirar con más atención las casas, las calles, los ríos, los accidentes del terreno, en fin, todo lo que le rodea; discute sobre lo que ha visto, hace un sinnúmero de comparaciones, buscando semejanzas y divergencias, y, en general, aprende á darse cuenta exacta de lo que nosotros llamamos *la geografía de su caserío.* Ya no ve simplemente lo que le rodea, sino que lo *mira y lo examina,* y aquello que ha mirado, examinado y discutido, difícilmente podrá olvidársele.

Un día pregunté á un niño de I año si sabía lo que era un río. En lugar de darme una definición, recitando como un loro, como yo lo temía, me dijo: "Un río es. . . ¿cómo decirlo? es agua que corre; mire, es agua que corre, así como en el Torres;" definición del todo deficiente para el pedante, pero admirable en un primer grado. Y en la misma clase me contaron los niños cómo habían visto en sus paseos varios ríos,—unos grandes, otros pequeños; hasta emplearon correctamente la palabra caudaloso y ni una sola vez se equivocaron al señalar el lado derecho ó izquierdo del río, como tampoco la dirección en que corrían las aguas; señalaron con los dedos el punto aproximado en donde nacen: por allí, nos dijo la maestra, pero hay que caminar por varias horas para llegar allí! Señalé las montañas del Aguacate por el Oeste, que parecen cerrar por este lado nuestra meseta central, y dije como para mí: "El río Virilla debe pasar por encima de esas montañas, no cabe duda." Fue cosa de oír la risa general que esto produjo en la clase y las explicaciones vivas que se siguieron; vinieron exclamaciones como éstas: "Debe de haber un paso para el río Virilla del lado de esas montañas!" "No señor, no lo hemos visto, pero en todo caso el Virilla no sube por las motañas!" "Tampo-

co, señor, pues si las aguas del Virilla fueran solamente hasta el pie de esas montañas, formarían un lago por aquí!" "Probablemente hay una llanura ó algo como una quebrada honda entre esas montañas y esa cordillera de Candelaria, pero no sabemos exactamente qué!"

Por curiosidad hice en otro I año las mismas preguntas. ¡Dios mío!— Los pobres niños daban una definición exactísima de un río; pero fuera del río Torres no habían visto ninguno, aunque me *recitaron* los nombres de varios otros y sus direcciones, pero sin poder señalar los rumbos que mencionaban. Les dije, por algunos minutos, los mayores disparates, y todo se lo tragaron los pobres niños como si fuera chocolate: "El Virilla pasó con suma facilidad por encima del Aguacate; San José se colocó sin escrúpulo en la orilla derecha del Torres, y las aguas de este río tenían la complacencia de correr hasta la cima del Irazú!" ¡Pobres chicos! Poco habían *visto, nada habían observado*, ni nada discutieron, y sus cabezas están así llenas de ideas enteramente falsas. Con estos conceptos deben pasar al II año y el nuevo maestro, si es escrupuloso, debe no solamente volver á enseñar lo que corresponde al primer grado, sino, y esto es más difícil aún, destruir de la memoria de esos niños todos los disparates aprendidos el año anterior; y lo curioso es que ambos maestros disfrutaban del mismo sueldo!

El programa exige que el maestro haga paseos con sus alumnos, no para ir á comer guayabas, como lo dijo muy bien estos días pasados un orador en el seno del Congreso, sino para aprender á abrir los ojos; pues por esas puertas entran los primeros conocimientos de Geografía; sí, por allí *deben* entrar, y si no, no entran en absoluto, y la Geografía que cree saber el alumno, se reduce á pura palabrería. ¿O acaso no es palabrería que el niño diga: "Nuestro pueblo está situado al pie del volcán de Barba"—y que cuando se le pregunte dónde queda el Barba, no lo sepa, á pesar de ver esta montaña cada día veinte veces? ¿O que toda una clase de San José no conozca *de visu* el Irazú y Candelaria, visibles ambos desde cualquier calle ó avenida del centro, pero que sí pretenda saber algo de la Geografía Física del antiguo continente?

Es inexplicable el hecho de que haya todavía en Costa Rica maestros que evitan cuidadosamente, como si estuviera sembrado de los microbios de la peste, el camino más natural para enseñar la Geografía del lugar natal.— ¡Por Dios!, si se trata en esta asignatura de aprender á conocer todo lo que se encuentra en y cerca de nuestro pueblo; los caminos, los ríos con sus puentes; las montañas, los campos con sus cultivos; los habitantes y sus ocupaciones etc., ¿por qué no ir á verlo y discutir sobre lo que se ve? ¿Cuándo empezaremos por fin á susprimir todo lo que en cuanto á procedimientos hay de artificial en nuestras escuelas?

Otra causa de la deficiencia en los conocimientos geográficos de los alumnos es que el maestro no conoce uno de los principios fundamentales de la sana pedagogía, ó hace caso omiso de él: *se pasa de lo conocido á lo desconocido, de lo más cercano á lo lejano.*

No quiero referirme, en esta ocasión, á la necesidad en que se encuentra cada maestro de enlazar lo que quiere enseñar hoy con lo que enseñó en las lecciones anteriores. Mi intención hoy es sólo insistir sobre este punto: que el maestro en los grados superiores haga uso de lo que sus alumnos han

aprendido en los grados inferiores y, siempre que ello sea posible, de lo *que ellos pueden observar personalmente* en el lugar natal ó en la patria. Un ejemplo, sacado de un hecho real, puede ser de suma utilidad en nuestro caso.

Se trataba en un V año, de dar una lección sobre los ríos, valles, vertientes, cuencas, etc, en general y para la explicación se hizo uso del mapa físico de América del Norte, hablando de los montes Aleghani y Roqueños, de los ríos que corren hacia el Golfo de Méjico y hacia el Mar Glacial etc., etc. La explicación resultó bastante correcta y clara,—para mí, pero no para los alumnos! Noté que éstos podían decir algo de parecido á lo que se les dijo momentos antes; pero en sus ojos advertí la indiferencia y cierta vaguedad de mal agüero. Para asegurarme de lo que sospechaba y para hacer ver al maestro (ó á la maestra, da lo mismo) que había perdido una lección casi entera en inútiles esfuerzos, pregunté á la clase entera si había visto con sus propios ojos una cuenca en realidad. Nada. ¿Una vertiente? ¿Una falda de montaña? Nada! ¡Es increíble! Me costó un triunfo hacer que unos pocos discípulos declararan, finalmente, á fuerza de darles indicaciones indirectas ó casi directas, qué cosas parecidas podían verse al asomarse á la ventana de la clase. De modo que toda la explicación del maestro resultó infructuosa, ¿y por qué?

Porque el maestro no se valió de lo que pueden conocer los alumnos por sí mismos por tenerlo delante de los ojos. Haciendo un ligero repaso sobre lo que nos rodea, podría fácilmente conseguir que sus discípulos se dieran cuenta exacta de las demás vertientes, cuencas, etc., de Costa Rica, de América y aun de cualquiera otra parte del mundo.

En otra ocasión se habló en la clase de las selvas casi impenetrables de la América del Sur, y la descripción resultó bastante interesante. Pregunté á la clase, finalmente, si en otras partes del mundo había también de estas selvas que casi no permiten el paso. No sabían. Pregunté si no habrá nada de parecido en nuestro país. “No, señor!” De modo que necesitamos aquí las selvas del Brasil para explicar lo que es un bosque virgen, aquí, en Costa Rica, donde casi toda la superficie está cubierta de bosques impenetrables!

Y esto nos conduce naturalmente á la gran cuestión de las *comparaciones* en la Geografía, sobre lo cual debo decir que el niño puede *estudiar* el mapa de un país ó continente de la manera más perfecta, *pero que si lo hace prescindiendo de las comparaciones* con lo que lo rodea ó con su patria, ó con lo que conoce mejor, acabará por tener la cabeza llena de ideas erróneas.—¿De dónde viene que se oigan expresiones como las siguientes en boca de los alumnos? “Jamaica es esta islita (señalándola.)” “Montreal queda á poca distancia de la costa del Atlántico.” “San Luis queda á poca distancia de Nueva Orleans, río arriba.” “La península de California tendrá como unos 20 á 30 metros de ancho.” “El golfo de California es tan estrecho que no pueden entrar buques grandes.” “El Golfo Dulce (en nuestra patria) tendrá un ancho de dos metros y medio á lo más.” En un cuarto grado: “De San José á Limón habrá apenas 10 kilómetros” Una niña me dijo, al hablar de la navegación dificultosa y peligrosa por el estrecho de Magallanes: “Pero ¿por qué los buques no dan mejor la pequeña vuelta por el Sur de la Tierra del Fuego?”

Si estos niños hubieran hecho unas pocas comparaciones, como acabo

de indicar, no caerían en errores tan tremendos y que les impiden en absoluto formarse un concepto regular, por ejemplo, sobre los movimientos comerciales, entre los continentes y al través de ellos.

Pero no solamente las extensiones horizontales deben compararse con extensiones conocidas. Lo mismo debe hacerse con alturas, población, productos, industrias, costumbres y ocupaciones de los habitantes; solamente así adquiere el alumno conocimientos "que le dicen algo," y la Geografía, antes una nomenclatura fastidiosa y no comprendida, se convierte así en uno de los estudios más agradables, por ser sumamente interesante en virtud de las continuas comparaciones que se hacen con lo que hay en el lugar donde vivimos.

SEGUNDA PARTE

No es muy raro el caso de que *el maestro no tenga los conocimientos necesarios para enseñar la Geografía*, y ni aun la Geografía del lugar donde está la escuela ó de sus alrededores inmediatos. Para poder enseñar algo, tenemos que conocer este mismo *algo*, y si no lo conocemos, tendremos forzosamente que aprenderlo: eso es tan natural que no se necesita haber estudiado para comprenderlo. Y cuando se trata de la geografía local, el maestro arriesga perder todo el respeto de parte de sus discípulos si hace ver que ni siquiera sabe lo que saben ellos, porque les consta, porque lo ven desde la calle ó desde la ventana de la clase.

El maestro del caserío A dibuja en el tablero el pueblo B, al Noroeste de A, y enseguida se ve obligado á cambiar la posición de B, porque toda la clase casi le grita: "No es así, porque de aquí mismo se distingue B, exactamente al Norte." Y la distancia de A á B alcanza á lo sumo tres kilómetros y el camino que los pone en comunicación es absolutamente recto, y el mismo maestro ha recorrido este mismo camino muchísimas veces! ¿Qué dirán esos niños de su maestro? ¿Creerán lo que él les diga más adelante sobre puntos que ellos no pueden ver?

El maestro que no conoce la geografía local hasta donde alcanza la vista, peca por pereza. Unas pocas preguntas dirigidas á algunos vecinos lo sacarían de dudas. ¿O acaso tiene vergüenza de preguntar, demostrando que hay una cosa que no conoce, pero que quisiera conocer? Bien es posible, pues á mí me sucedió un caso análogo:

Ofrecí al personal docente de algunas escuelas darle, gratis, bien entendido, un curso sobre cierta asignatura relacionada con la Geografía. Una de las maestras dijo á sus compañeras: "Yo no asisto aunque no conozco nada de esa asignatura."—"¿Por qué no, entonces?"—"Porque no quiero que ese señor sepa que no sé nada!"

¡Cuántas veces confunde el maestro, y, por consiguiente, el alumno, la cabecera de la provincia ó cantón con la misma provincia ó cantón! ¡Me ha sucedido tener un verdadero pleito con una maestra que sostenía que un puerto no puede ser una ciudad! Otros enseñan que los volcanes no son montañas y dibujan invariablemente los volcanes Turrialba, Irazú, Barba etc. al lado de la línea que representa la cordillera volcánica del centro.

Si se trata de enseñar la Geografía solamente en los primeros años de la escuela primaria, la adquisición de los conocimientos necesarios no es difícil para el maestro que no tiene ni pereza ni falsa vergüenza. Más difícil es en los grados superiores. Allí se necesita para el maestro un estudio serio, y este estudio no puede hacerse en cualquier libro de Geografía, si no se quiere correr el peligro de inculcar a los niños conceptos falsos.

Hace poco dictó (!) un maestro del V año á sus alumnos la frase: "El día no lejano en que sea abierto el canal de Suez, la navegación etc. etc." Sin duda alguna, este maestro sacó las últimas novísimas noticias geográficas de un libro cuya última edición vió la luz allá por el año 1850. No sería extraño que si á este mismo maestro le dijera alguien: ¿"Sabe U., amigo, que asesinaron á Lincoln"?—contestase con toda inocencia:—"Qué, ¿de veras!"?

En otro grado superior se enseñó á los alumnos que aquí en Costa Rica "vemos la brillante Estrella Polar á 47 (!) grados sobre el horizonte; las estrellas de la Osa Mayor nunca se ponen (!), mientras que Sirio, la reina entre las estrellas fijas, apenas se levanta algunos grados sobre la parte Sur del horizonte." (!) Estos conocimientos cosmográficos se han tomado de un libro escrito para Francia ú otro país cuya latitud Norte es próximamente 47 grados. Además, este maestro creyó poder enseñar la Cosmografía sin que ni él ni sus alumnos hicieran observaciones personales en la forma más sencilla; sin embargo, si hubieran mirado sólo unas pocas veces el cielo estrellado, habrían notado que la Estrella Polar *se ve* muy cerca del horizonte, que la Osa Mayor se pone en realidad, y hubieran visto á Sirio culminar no muy lejos del Zenit. En verdad, no poder estudiar la Cosmografía en un libro especialmente escrito para nuestra región, ni querer estudiar siquiera, con los propios ojos, en el gran libro de la Naturaleza, son dos calamidades que pueden poner en apuros á cualquier maestro.

Probablemente no falten lectores que protesten contra mi aseveración y creerán que me refiero solamente á maestros viejos y que cuando jóvenes no tuvieron oportunidad de estudiar en buenos planteles de enseñanza. ¡De ninguna manera! El defecto en referencia se encuentra en personas que hace pocos años salieron de sus estudios superiores. He aquí unos ejemplos:

Hace como 4 ó 5 años un joven, media hora antes de obtener su título de bachiller, declaró muy frescamente que "nosotros introducimos de los Estados Unidos hulla, canñín, chayotes (!) y zapayos (!)" y que "la temperatura en la parte Norte de América del Norte es algo más elevada que en Costa Rica." ¡Que Dios tenga compasión de los niños si á este joven se le ocurre dedicarse al Magisterio!

En una lección de Geografía oí al maestro explicar la extensión de tal departamento (no recuerdo bien de cuál se trataba), de 9 kilómetros cuadrados de superficie, y resultó que es un cuadrado de 9 kilómetros por cada lado (!) ¡El maestro era un joven Licenciado Geómetra! No es de extrañar un disparate de tal magnitud, con tal que la equivocación no dure más que un momento y que el maestro lo note tan pronto como llegue al resultado final; mas extraño es que toda la clase acepte este disparate sin protesta alguna, á pesar de que debe conocer la medición de superficies planas. Permitido es al maestro equivocarse por un momento en una cosa tan sencilla, pero no es permitido tener una clase tan indolente de espíritu.

No quiero fastidiar á los lectores con los detalles de otras cosas muy curiosas que se oyen á veces en las lecciones de Geografía, como:

“Las aguas termales, siendo calientes, deben haber pasado por algunas minas.”

“La China está encerrada en un muro por el cual nadie puede pasar, excepto los chinos.”

“Los egipcios se ocupan de la agricultura durante la mitad del año; en la otra mitad se dedican á observaciones astronómicas.”

“Toda la Siberia está cubierta de nieves eternas.”

“La parte superior del Nilo se llama Nilo Azul; la parte inferior Nilo Blanco.” “La inundación se extiende por todo Egipto.”

“Quebec es una ciudad de Méjico.”

“Chicago y Pittsburg son pueblos (!) del interior de América del Norte.”

Hay maestros que no tienen tiempo para enseñar la Geografía, porque emplean casi todo el tiempo en dibujos de mapas. Parece que no saben que el dibujo cartográfico no es más que un auxiliar en la enseñanza de esta asignatura, y de ninguna manera la parte esencial. Además, exigir que estos mapas se ejecuten con toda perfección y con todos los colores del arco iris, es contra el buen sentido y, á veces, contra la estética, y, en todo caso, eso representa una enorme pérdida de tiempo.

El dibujo debe hacerse, tanto en el tablero como en el cuaderno, en forma de croquis y, por parte del maestro, como jugando con la tiza, es decir, sin dificultad aparente. Si los niños ven que el maestro, al dibujar, está obligado á borrar un río varias veces (en un caso conté esto 8 veces!) hasta que quede regularmente hecho, los pobres se asustan creyendo que eso es demasiado difícil, y que seguramente tendrán que borrar mayor número de veces en sus cuadernos. Siempre he notado que los mejores croquis son aquellos que hacen los alumnos del maestro que dibuja en la pizarra con facilidad y casi con los ojos cerrados.

Al leer esta enumeración de defectos, se pudiera tal vez creer que nadie enseña bien la Geografía en nuestro país. Error: no es pequeño el número de maestros que tratan esta asignatura—no digo con perfección, esto sería mentira—pero sí de una manera muy satisfactoria, y muchas son las lecciones en las cuales los niños adquieren de veras conocimientos sólidos y que corresponden á la realidad. Me propuse, al tomar la pluma, llamar la atención de mis colegas sobre lo que hay que corregir, para que cada uno tome para sí lo que le corresponda.

—n.

Feminismo.—En Holanda acaba de inscribir su nombre en el Foro la primera mujer de ese país que ha obtenido diploma de abogado. Se llama Mme. Kok y su marido es también abogado.

INSTRUCCIONES

relativas á la enseñanza de las lenguas vivas en los Liceos y Colegios de Francia.

(Circular del 15 de noviembre de 1901).

Revue internationale de l'enseignemet.

1.—Si el estudio de las lenguas muertas tiene por objeto esencial la cultura del espíritu, las lenguas vivas se enseñan principalmente en vista de su *uso*.

El fin al cual debe tender la enseñanza de una lengua viva, en el curso de los estudios secundarios, será, pues, poner al alumno en efectiva posesión de esa lengua.

2.—La lengua que ha de enseñarse será la lengua corriente.

Se entiende por esto no sólo el lenguaje que corresponde á los usos de la vida corriente, sino el que se emplea para expresar por medio de la palabra todas las manifestaciones de la vida física, intelectual y social.

3.—Siendo una lengua viva una lengua que se habla, el método que alcanzará con mayor seguridad y rapidez su posesión será el método oral.

Este método no excluye ni la lectura de textos ni los trabajos escritos. Pero éstos no deben interrumpirlo; al contrario, deben servir para suministrarle mayor aplicación y material. Por su continuidad, este método realizará para el alumno, en la clase, algunas de las ventajas de una estada en el extranjero.

Se entiende, además, que este método, *relacionado* con el método natural para la adquisición de las lenguas, debe seguirse, como todo método verdadero, conforme á un plan preciso y observando una progresión continua.

4.—El método oral contribuye desde luego á la educación del oído y de los órganos bucales. Está basado esencialmente sobre la pronunciación. Dar á los alumnos una buena pronunciación constituirá, pues, el primer deber del profesor.

Al principio, para evitar que la palabra escrita *falsee* la pronunciación, la palabra hablada deberá precederla. Es indispensable, desde luego, acostumbrar el oído del alumno á percibir exactamente los sonidos de la lengua extranjera y su boca á reproducirlos correctamente.

Para poner en práctica de una manera natural este método oral se empleará la enseñanza por medio de la forma que tiene relación directa entre la palabra y el objeto.

Muy útil será servirse para ello de objetos verdaderos ó figurados, dibujos, cuadros, etc.

5.—Estos primeros ejercicios serán seguidos de las primeras lecturas y de los primeros trabajos escritos.

El profesor mismo indicará el momento oportuno para principiar esos trabajos y para poner en manos de sus alumnos un libro; antes de todo esperará que hayan adquirido buenos hábitos de pronunciación.

Para fijar bien esos hábitos, el profesor tendrá cuidado de hacer leer bien esos textos. Exigirá principalmente la acentuación exacta de la palabra y de la frase.

6.—Los primeros ejercicios orales y los trabajos escritos que se relacionan con él, suministrarán, por medio del ejemplo, las primeras nociones gramaticales.

En cuanto á la enseñanza sistemática de la gramática, cuando haya llegado el momento oportuno de principiarla, ella será siempre sencilla y práctica.

7.—El vocabulario, que tiene por punto de partida las palabras más concretas, se extenderá paulatinamente á las expresiones más corrientes en las artes, las ciencias, la literatura, sin entrar nunca en terminologías especiales.

Pero para que un alumno posea realmente una lengua no basta enseñarle el vocabulario y la gramática: es preciso, además, ejercitarlo en servirse de las nociones adquiridas en cada ramo de sus estudios, á fin de que pueda expresar su pensamiento.

8.—Los ejercicios orales, así como los escritos, continuarán durante todo el curso de las clases; el profesor se esforzará en variar los temas de esos ejercicios, en apropiarlos constantemente á la edad del alumno, á su grado de madurez, al conjunto de sus estudios.

El método debe seguir paso á paso *el espíritu* del alumno en su desarrollo.

Además de la lengua misma que se enseña, el país extranjero y las costumbres de sus habitantes suministrarán particularmente material para la enseñanza.

Para este objeto, serán de gran utilidad las cartas geográficas, vistas, diarios, colecciones de bibliotecas escolares, etc.

9.—La literatura, manifestación esencial de la vida de los pueblos, tiene naturalmente su lugar en el estudio de las lenguas vivas y á medida que los alumnos posean mejor el material de la lengua, se les hará lecturas de textos, ya preparadas, ya sea explicadas á libro abierto. Pero el estudio literario propiamente dicho estará siempre subordinado al empleo de la lengua, sea hablada, sea escrita, que debe ser antes de todo el fin principal de la enseñanza.

10.—En toda la duración de los estudios el profesor se servirá, sobre todo, de la lengua que enseña; se esforzará en no emplear la lengua francesa, salvo en los casos en que ésta le sea indispensable para dar más claridad á sus explicaciones, hacerlas más cortas y más completas.

(Traducido por Luis Charpentier, profesor de francés del Liceo de Costa Rica).

La talla humana en Europa.—El comité antropométrico de la *British Association*, ha formado una tabla de la talla media de los diferentes pueblos de Europa. Según esa reseña, es la raza anglo-sajona la que está á la cabeza. El más grande de todos es el obrero inglés, que tiene 1.74. Si no se toma en cuenta las diferentes categorías sociales, la talla de los ingleses, en general, es solo de 1 metro 70. Ésta es igualmente la talla media de los noruegos.

Los daneses, los holandeses y los húngaros tienen 1.67.

Los suizos, los rusos y los belgas tienen unos cinco milímetros menos.

Los franceses tienen 1.66.

Los alemanes, no obstante lo extraordinario que esto puede parecer, no tienen más, tomando, eso sí, entiéndase bien, el conjunto de la raza alemana toda entera, pues la talla difiere sensiblemente entre un pomerano y un bávaro.

Los más pequeños de todos son los italianos y los españoles, cuya talla media es sólo de 1.65.

Si se consideran en Francia las diferentes clases sociales, se encuentra que, al contrario de lo que sucede en Inglaterra, las clases ricas son más grandes que las clases pobres.

* * *

Nuevo instituto técnico en Inglaterra.—Lord Roseberry ha escrito al presidente del Consejo Municipal de Londres adjuntándole un proyecto para el establecimiento de un instituto de enseñanza científica y técnica, cuya construcción costará \$ 1,500,000. Lord Roseberry pide que el Consejo Municipal del condado de Londres garantice la suma anual de \$ 150,000 para el mantenimiento del instituto. De esta garantía depende todo el proyecto. En la referida carta, Lord Roseberry dice que “es una vergüenza para este país que nuestros jóvenes estudiosos tengan que buscar instrucción técnica en los Estados Unidos ó en Alemania. A causa de esta circunstancia las industrias británicas están sufriendo”.

LA SALUD DEL NIÑO

POR GEORGE G. GROFF, *Doctor en Medicina y Cirujía*

EL REPOSO Y EL SUEÑO

Después de juegos ó trabajos excesivos, nos sentimos fatigados y con necesidad de descanso. El cansancio nos rinde por la noche, y entonces viene el sueño, tras el cual, á la mañana siguiente, despertamos ya despejados y con nuevo aliento. En el sueño tranquilo y reparador, el cuerpo y la mente hallan descanso.

Despiertos, podrá reposar el cuerpo; pero no el espíritu; como se observa cuando se trabaja sentado, que las piernas descansan, mientras nos servimos de los brazos. La mente suele tener necesidad de descanso hasta en aquellos momentos en que el cuerpo se encuentra desocupado.

Objetos del reposo y el sueño.—Cuando meditamos, cuando formamos nuestros proyectos ó estamos entregados á algunas faenas ó pasatiempos, las partes diminutas del cuerpo llamadas celdillas se desgastan ó se agotan en tiempo más corto del que se emplea en su separación. Pero esta pérdida cesa cuando descansamos ó dormimos, en cuyo momento la renovación sigue su curso. Hay personas que nunca descansan, según oímos decir; éstas se buscan la muerte generalmente antes de tiempo.

Así, los que han vivido mucho recuerdan casos de personas fallecidas por haberse privado del natural descanso.

Los jóvenes necesitan mucho descanso.—Nadie ignora que los niños se sienten extenuados y soñolientos mucho antes que sus padres. Ya hemos visto la frecuencia con que se duermen en las reuniones, en tanto que las personas grandes están despiertas. Tampoco pueden ellos caminar tan lejos ni trabajar tanto como sus mayores, porque pronto se fatigan, necesitando su cuerpecito de descanso. Por eso los padres cariñosos y amantes de sus hijos, no les exigen que hagan lo que es ajeno de tan tierna naturaleza.

Modo de dar descanso al cuerpo.—Debe uno tener cuidado de no tomar asiento ni acostarse donde el suelo esté húmedo ni tampoco permanecer parado, al descansar en lugares donde haya corrientes de aire, pues, de lo contrario, puede contraerse un serio resfriado. Para descansar, hay que abrigarse bien ó taparse la espalda con algún género, sin cuya precaución el cuerpo se enfría muy pronto, y pudiera sobrevenir una enfermedad; siendo el sitio á propósito para sentarse en él ó acostarse, se descansará más que de pie en cualesquiera de estas actitudes.

El descanso de la mente.—Nada fatiga tanto como la fijeza por mucho tiempo en un mismo asunto. Las personas, mientras más jóvenes, más pronto se cansan de la dedicación á una cosa exclusiva. Y tanto se ha reconocido este hecho en las escuelas que por eso se ponen á los niños lecciones cortas y diferentes en un mismo día, pues pasando de la lectura á la aritmética, y de ésta á la geografía ú otras materias, es como la mente halla algún descanso.

Necesidad de las vacaciones.—Las vacaciones escolares tienen por objeto dar algún descanso tanto al maestro como al alumno, á fin de poner al primero en mejores condiciones de enseñanza y al segundo para el estudio, tras el período de descanso y recreo de que gozan en dicha época. Pues triste cosa sería en verdad, para instructores y estudiantes, si las escuelas estuvieran abiertas todo el año y muy poco el verdadero bien que ellas harían.

Es indudable que se trabaja y se aprende más en el curso escolar de nueve que en el de doce meses del año.

Necesidad del sueño.—Los niños se muestran frecuentemente de mal humor y enojados al sentirse soñolientos, ignorando ellos que es el sueño, y no otra cosa, lo que les hace falta. Por eso los padres de familia que siguen en sus casas un sistema saludable y sensato, hacen que sus hijos se acuesten á buena hora. El gran predicador de tantas máximas morales, Benjamín Franklin, no se cansaba de recomendar esta buena práctica. A él se le atribuye un versito que en castellano dice:

Quien temprano el sueño empieza
Y madruga con la aurora
Salud, ingenio y riqueza
En abundancia atesora.

Y ello es una gran verdad. Es de desearse que los niños se acuesten temprano efectivamente, para que puedan madrugar y desayunarse á una hora prudente. Tras el descanso, además, el cuerpo se siente mejor y más despejado el cerebro para los estudios y trabajos del día.

Al cerebro de una persona soñolienta, ó de poco dormir á estas horas, será provechoso, por lo menos, un corto sueño. Es bueno, por la noche, recogerse tan pronto como se sienta el cuerpo cansado y soñoliento. Las personas que están siempre durmiéndose es, probablemente, porque se desvelan en vez de reposar lo suficiente á las horas en que es debido.

Los buenos estudiantes necesitan el sueño.—Los niños deseosos de sobresalir en sus tareas escolares harán bien en dormir mucho, porque un excesivo estudio exige el descanso que viene con el sueño. Al despertar por la mañana, después de una noche

de reposo, como la mente se halla más lúcida, se aprenden las lecciones con más acierto.

Pero, si al contrario, el sueño no fuere suficiente, nos sentiremos torpes y con dificultad en las ideas, no siendo ya posible, en consecuencia, ningún adelanto en nuestros estudios.

Recomendaciones sobre el sueño.—Cuando se va á la cama es á dormir, no á jugar. Quitados los vestidos, se debe uno acostar, cerrar los ojos y conciliar el sueño de una vez. Hay niños que suelen ponerse á jugar una ó dos horas antes de dormirse, lo cual es muy mal hecho. No es bueno tenderse á dormir en el suelo ni en otros lugares fríos, porque de este modo se contraen catarros y reumatismos.

Acostumbremos á acostarnos con la ventana entreabierta, pero evitando que el viento dé sobre la cama. Se debe uno tapar con las sábanas. Los niños que se destapan durante el sueño, contraen resfriados frecuentemente. Debéis permanecer quietos en el lecho sin rodar de un lado para otro ni revolver las sábanas. Se debe dormir en la oscuridad, porque cuando hay luz en la habitación no es posible conciliar un sueño apacible.

Esta costumbre es mala, además, porque las lámparas y bujías despiden siempre vapores malsanos.

Otros consejos.—Es impropio comer excesivamente á la hora de acostarse. Tal desorden ocasiona sueños y pesadillas durante la noche y entonces no se duerme bien. No se debe entrar en la cama con los pies húmedos ó fríos; lo mejor para hacerlos entrar en calor es un baño de pie en agua fría, frotándolos después fuertemente con una toalla afelpada, ó bien acercándolos al fuego. Una almohada es todo lo que se necesita; algunos niños quieren dos; pero esto no es bueno, porque las almohadas en alta posición producen jorobas y son perjudiciales á la buena salud. Hay padres de familia que privan de ellas á sus hijos, pues se cree que de esta manera se desarrollan las criaturas más fuertes y derechas.

Horas del sueño.—Es saludable dormir lo más que se pueda. El descanso de las primeras horas de la noche es el más provechoso. Por la mañana al abrir los ojos es mejor levantarse que seguir durmiendo. No se debe permanecer en el lecho cuando haya salido el sol.

Dejando entrar su claridad en el cuarto, ella se encargará de despertar á hora prudente. Los enfermos como los niños y los ancianos, requieren un reposo más prolongado. No es propio hacer ruido alguno cuando alguien duerme, á fin de no perturbar su sueño: éste suele ser más benéfico á los enfermos que las medicinas; por lo

cual es mal hecho interrumpir el de las personas aquejadas de alguna afección.

La ociosidad, como enemiga del sueño, lo combate y lo acorta; se goza, por consiguiente, de uno más tranquilo, cuando el cuerpo, gracias al trabajo ó al juego, ha sido convenientemente preparado á ello. Es mejor dormir acostado sobre la derecha, porque entonces, quedando el corazón á la izquierda, late con mayor libertad. En las preocupaciones ó ansiedades, vale más dejar de pensar en lo que sea el origen de ellas, y refugiarnos en el sueño, cuyo blando influjo, al cerrar nuestros ojos, nos brinda la calma y el olvido. La almohada es un consuelo, nuestra mejor consejera. Después de un sueño tranquilo, despejado de sombras el espíritu, se ve más fácil la manera de vencer en la batalla.

Cuando el cerebro se siente entorpecido para el estudio, se deberán abandonar los libros, hacer algún ejercicio y acostarse temprano. Después de un sueño reparador se sienten renovadas las facultades mentales. El aire libre y los ejercicios, últimamente, conducen á un sueño profundo y saludable, por lo cual bueno será dedicarles algunas horas todos los días.

CUESTIONARIO

- 1.—¿Por qué necesitamos el descanso?
- 2.—¿Tenemos necesidad de las vacaciones?
- 3.—¿Cómo podemos descansar mejor?
- 4.—¿Deben los estudiantes conformarse con poco sueño?

Donativo real.—S. M. el Rey de España, don Alfonso XIII, ha donado á la Universidad de Galicia, de su propio y particular peculio, un abundante y excelente material científico para el estudio de la medicina. Los periódicos españoles hacen justos elogios de la simpática generosidad del joven y progresista rey.

* * *

Estatua de Goethe.—El Emperador Guillermo II de Alemania ha ofrecido una estatua de Goethe á la ciudad de Roma. Dicha estatua será erigida probablemente en los jardines del Pincio; pero esta resolución ha provocado muchas protestas, porque el Pincio es un lugar exclusivamente consagrado á la memoria de celebridades italianas.

Contra el vicio de fumar

¡Cuán difícil es separarse de un vicio, una vez que éste ha echado raíces profundas en nosotros! De allí el exquisito cuidado que debe existir constantemente para evitar que los hombres, en la primera edad de la vida, adquieran la costumbre de fumar pitillos ó puros, ó de hacer uso del tabaco en cualquiera de las formas que adquiere, merced á las estipulaciones ó transformaciones de la industria.

Si los padres y maestros logran que un joven llegue, verbi-gracia, á los veinte años, sin haber hecho uso del tabaco, puede asegurarse que ya no será fácil que adquiera semejante hábito, que ningún provecho ha de producirle en la vida, y que, por lo contrario, ha de ser para él origen de no pocos males.

Para el logro de semejante fin, es preciso insistir, una vez y otra vez, en hacer que los jóvenes adquieran el convencimiento de los graves inconvenientes que para ellos trae el vicio de fumar, desde varios puntos de vista.

Hay que contrastar, con ejemplos prácticos, las defensas ó apologías que del tabaco hacen los especuladores por una parte y los fumadores por otra. Sabido es que el interés y el defecto propio siempre son jueces parciales, que inclinan naturalmente á su favor el platillo de la balanza. Nunca faltan razones para excusar las deficiencias ó inclinaciones torcidas á que vamos cediendo en el decurso de la vida.

Los ejemplos de que queremos hablar son aquellos que podíamos denominar *científicos*, por su carácter de verdaderos y de aplicables con toda seguridad á los casos que se nos presenten en nuestras relaciones sociales.

La razón principal es que el principio niconiano que el tabaco contiene es incuestionablemente intoxicante, y, de un modo muy particular, afecta á determinados órganos de nuestro cuerpo, como el de la vista, el de la voz, causando considerables perturbaciones en el corazón, en el estómago, etc.

Conviene, todas las veces que se presente ocasión para ello, ilustrar nuestras opiniones con la de conocidos médicos é higienistas que hayan hecho estudios particulares acerca de los defectos del tabaco en el organismo humano.

Tratándose de la vista, por ejemplo, debe tomarse nota de lo que dice en su folleto *Las manifestaciones oculares externas ó de la vista, provocadas por el tabaco*, el Doctor J. Santos Fernández, conocido en el mundo médico latino. El celebrado oculista prueba que

en la pérdida gradual de la vista es causa principal el uso del tabaco.

Aun las personas que se emplean en las fábricas de tabaco, según el expresado doctor, se resienten muchísimo de la acción de la nicotina. El tabaquero tiene un color característico; su salud es delicada, y en él se nota un debilitamiento continuo que degenera en anemia y produce la muerte, si, con tiempo, el operario no toma radicales medidas.

Manifiesta el señor Fernández que, en un período de 25 años, ha asistido á unos 36,000 enfermos de los ojos, la mayor parte de los cuales han contraído su padecimiento á causa del tabaco.

En el tierno organismo de los jóvenes es donde principalmente hace estragos el principio venenoso del tabaco. Unida esta poderosa razón á la falta de urbanidad que constituye el hecho de fumar un niño, y á la circunstancia de que gasta en alimentar su vicio un dinero que no sabe todavía ganar,—se tiene el verdadero concepto de lo perjudicial é inconveniente que resulta para la niñez el uso del tabaco.

Y ya en posesión de este concepto, se llega forzosamente á la necesidad de prohibir á los jóvenes que se entreguen al vicio de fumar. Todo cuanto tienda á producir raquitismo, consunción, debilitamiento, en la adolescencia; todo cuanto se dirija á perturbar las funciones normales de los sentidos ó el empleo de las facultades intelectuales del hombre,—exige ser puesto fuera del alcance de los jóvenes, si no se quiere que las generaciones humanas crezcan debilitadas é imperfectas, sin dar cumplimiento al gran precepto de la antigua Pedagogía romana: *Mens sana in corpore sano*.

Podríamos citar disposiciones de ciertos países en virtud de las cuales no se permite que ningún niño fume en público. Los infractores son conducidos ante las autoridades para los efectos convenientes, y tanto la policía como los padres y maestros vigilan escrupulosamente á fin de evitar que los niños adquieran un vicio que les puede originar las más lamentables consecuencias.

¿No creéis que debemos imitar el ejemplo de que acabamos de hacer referencia?

RODOLFO MENÉNDEZ

Los volcanes activos.—Mr. François Mirón, autor de una excelente obra sobre los volcanes, dice que en el globo existen hoy 338 volcanes activos: 133 continentales y 205 insulares, y dice también que en el Océano Pacífico hay, además, volcanes submarinos.

EL DIARIO DEL MAESTRO

El diario de clase es un elemento pedagógico de primer orden, puesto que sanciona la dedicación del maestro, exhibe en sus columnas la mano laboriosa y cumplida que ha trazado los detalles de una lección bien meditada y supone la inmediata preparación de la lección.

Un profesor que, antes de ponerse al frente de los niños, pasa revista á las asignaturas que tiene que dar durante el día; que elige aquí un problema, allá un párrafo gramatical de voces técnicas y desconocidas que previamente analiza y dispone; que acullá arregla la experiencia ú observación que desea transmitir; que forma el croquis del asunto geográfico del día ó la sinopsis de la época histórica á que ha llegado; que previene, en fin, la muestra de escritura ó de dibujo, la planta disecada, el mineral ó animal que son necesarios para bien comprender la lección,—es únicamente el que puede hacer progresar de un modo notable á sus alumnos.

El profesor práctico y cumplido tiene que meditar y que arreglar cuidadosamente las lecciones, si no quiere hacer un papel desairado en la clase y salir con lugares comunes, cosas que traen el descrédito y aun el desprecio para el maestro que desdeña el disponer sus trabajos.

La preparación de los ramos que se han de transmitir á los niños diariamente exige forzosamente el *diario de clase*, ya sea éste un simple cuaderno en blanco, en el que con lápiz ó tinta se apunta las notas principales que servirán de guía en la labor cotidiana; ó bien un cuaderno empastado y foliado para escribir cuidadosamente los extractos ó resúmenes de las clases del día. Lo que importa es consignar la historia del trabajo impuesto por la ley.

Al efecto, se empieza con la fecha del día, se continúa con los extractos y se termina con la firma del maestro.

El *diario de clase* impone una pequeña tarea; pero resulta ampliamente compensada con los brillantes resultados que se consiguen. Cuando se ha alcanzado un relativo perfeccionamiento, basta agregar una nota á las notas del último año, variar un vocablo, substituir un asunto por otro más propio, desechar un deber por inadecuado, etc., sujetándolo todo á un trabajo de selección muy distinto del de organización de los primeros años de magisterio.

Primitivamente se quería que en el *diario de clase* se escribieran las lecciones por extenso; después se propuso que sólo se apuntara el número de la página que había de leerse, el nombre del problema, la designación del ejercicio de gramática, etc.; más tarde se ha llegado á un justo medio. Ahora se quiere que las notas sean sugestivas, precisas, lacónicas, que indiquen la substancia del asunto trata-

do, añadiendo al nombre de la lección las explicaciones que expresen el resumen del trabajo del día.

Cuando todos los institutores adquieran el hábito de preparar sus lecciones, ya no será necesario el diario de clase; éste, al presente, es muy útil á las autoridades escolares para formar concepto de lo que se enseña, y á los maestros que substituyen á otros en sus funciones.

VICTORIANO GUZMÁN

La peste en la India inglesa.—Dícese que la peste bubónica es ya endémica en toda la India Inglesa, pues no obstante los cuidados que el Gobierno inglés pone en ocultar la situación, sábase que dicha peste continúa haciendo estragos terribles.

Hé aquí la lista oficial de los muertos en los últimos seis años sólo á consecuencia de la peste:

1897	56.000	muertos.
1898	118.000	“
1899	135.000	“
1900	93.000	“
1901	274.000	“
1902	577.000	“

En los tres primeros meses del corriente año, las defunciones alcanzaron á 331.000

* * *

Remedio para la tisis.—El Dr. Damelins, de Sommerfeld, Alemania, ha leído recientemente ante la sociedad médica de Berlín, un importante estudio sobre un nuevo remedio descubierto por él para la curación de la tisis. El remedio se llama *sanosine*. Según informa el Dr. Damelins, dicho remedio ha sido aplicado ya varias veces, siempre con resultado satisfactorio.

* * *

Incendio.—El Montepío de Nápoles, que era un establecimiento muy importante por los servicios inmensos que prestaba, fué destruído por un incendio la noche del día 2 de junio próximo pasado. Las pérdidas se elevan á doce millones de francos.

La educación física

Una buena educación física es indispensable para tener una educación moral completa.

La educación física templa el resorte de la voluntad, factor primordial de la educación del carácter, da expansión al anhelo de libertad y plantea en cada conciencia el problema de la responsabilidad de las acciones.

Es, además, el mejor modo de evitar el recargo de los estudios, se entiende, cuando no se extrema la fatiga, porque en tal caso él no es el descanso del trabajo intelectual.

El desenvolvimiento normal y armónico del cuerpo, como condición de salud, como término indispensable de la famosa ecuación pedagógica *mens sana in corpore sano*, es actualmente el objeto de la educación física.

Sin seguir rigurosamente las prescripciones del *código sueco* de gimnasia, deben acomodarse á nuestro temperamento las fórmulas de la educación física, procurando siempre apasionar los movimientos y ejercicios, para darles atractivo, sin el que no son agradables y fecundos.

Los juegos libres son muy recomendables y á los *sports* escolares deben concurrir los jóvenes para perder el tiempo, ganándolo.

La educación corporal es el secreto para vivificar la influencia de las escuelas, en nuestra generación, ya que los pueblos que no se regeneran sin cesar, sin cesar degeneran.

JUSTO SIERRA,

Subsecretario de Instrucción Pública de México

Los analfabetos.—Un periódico inglés publica una estadística aproximada de la población iletrada del mundo civilizado.

Las cifras más altas en los países eslavos ofrécenlas Rusia, Rumania y Servia, donde el número de los que no saben leer ni escribir llega al 80 por 100 de la población.

Entre las razas latinas bate el *record* España, con un 63 por 100 de analfabetos, y siguen Italia con un 48, Francia y Bélgica con un 14.

En Hungría existe un 43 por 100, en Austria un 30, en Irlanda un 21, en Holanda un 10 y en Inglaterra un 8.

DE LAS VENTAJAS

QUE REPORTA Á UN PADRE EL TENER UNA HIJA QUE NO QUIERE
APRENDER ORTOGRAFÍA

(Traducido por la señorita Celestina Perrón)

¡Qué título tan largo! ¡Casi tan largo como el artículo á que precede! Ese padre, pues, tenía cuarenta y cinco años y esta niña tenía diez. Ese padre era un hombre célebre; esta niña, muy inteligente. Este padre idolatraba á su hija y esta hija adoraba á su padre. Este padre estaba desconsalado de que su hija no conociese ortografía y, sin embargo, esa niña no quería aprender.

¿Por qué? ¡Oh! El porqué es sencillísimo: porque era perezosa, porque era caprichosa, porque era voluntariosa y porque... era mimada. Os aseguro que hay muchas niñas que se le parecen.

Se habían empleado, sin embargo, para instruirla todos los medios posibles y todos los profesores de ambos sexos. El maestro había fracasado; después del maestro, una maestra; luego el cura, en seguida una hermana, sin contar, se entiende, la madre, la abuela, una anciana tía que pretendía poseer un específico para enseñar á los niños lo que ellos no quieren aprender. Por fin, un día creyó el padre haber descubierto un procedimiento infalible. Era, como os he dicho, un hombre que, en literatura de su tiempo—pues que esto se remonta ya unos sesenta años—llevaba un nombre que aun no se ha olvidado. Y el maravilloso medio, ¿cuál era? Helo aquí: ¡Su hija era curiosa!, pero curiosa, como si este solo defecto hubiera tenido. Una mañana la hizo llamar á su gabinete, y le dijo: “Acomódate allí y escribe” Muy ufana, siéntase delante de su pupitre, comienza entonces el padre á dictarle la historia de un estornino. Esas aves, como sabéis, se mencionan entre las inteligentes y capaces de educación. Aquél era una maravilla. Nadie le superaba. Ni loro, ni ruiseñor, á que fuese más fácil enseñar á cantar y hablar. El padre, poseedor de mucho ingenio y talento, inventó mil detalles interesantes acerca del carácter y naturaleza de esta ave, tanto que la niña alcanzó á llenar dos páginas. Llega por fin el momento de dar principio al cuento, la niña es toda atención, pero el padre se detiene bruscamente: “Continuaré cuando me hayas presentado esas dos páginas copiadas y sin una sola falta da ortografía”. ¿Quién quedó estupefacta? ¿quién? Os lo pregunto. Como la señorita Flavia, así se llamaba, estaba habituada á que se cumplieran todas sus voluntades, rogó, lloró, suplicó, luego... se calmó, en vista de que los niños siempre se calman ante la inflexibilidad de los padres, y ahora, ha-

biéndole permitido aceptar consejos para su trabajo, hela aquí, consultando á su madre, el diccionario, interrogando la gramática y llegarse hasta su anciana tía; pudiendo, después de tres días de inaudito trabajo, presentarse con dos páginas irreprochables como escritura y como ortografía. "Muy bien, exclamó el padre; continuemos". Los esfuerzos de su hija lo habían enternecido y halagado su éxito personal, tanto como su imaginación concibió. Improvisó un cuento interesantísimo, y la niña reía sin dejar de escribir, lo que le hacía hacer borrones, que se apresuraba á hacer desaparecer con la lengua, lo que no es muy limpio, pero que es... ó que era muy común en aquellos tiempos y lo que parecía extremadamente cómodo en caso de apuro. Y si no, juzgad vosotros si la niña no lo estaba: temía no escribirlo todo.

Pero he aquí que en el momento en que el cuento era más interesante, el narrador se detiene:—"Vamos, papá, la conclusión".—"La conclusión, responde fríamente el padre, la conocerás cuando vuelvas á copiar sin falta esas cuatro páginas que acabas de escribir."

—Padre, padre, te ruego me dictes el fin.

—No.

—Te prometo aprender de memoria cuatro páginas de gramática.

—No.

—Tomaré lecciones todos los días.

—No, no has de conocer lo demás antes de traerme este nuevo dictado, sin falta... luego, que me sería difícil dictarte lo demás, puesto que no lo sé.

No hubo más que resignarse y ponerse al trabajo y como el padre traidoramente había intercalado en las frases buen número de dificultades gramaticales, no necesitó menos de diez días para que la niña lograra poner su deber en regla y fuese digna de oír el desenlace.

Por fin. Ya está. El cuento se termina y con tal éxito y tales exclamaciones de alegría de parte de la niña, que el padre le manifiesta temor de que no aprenda las reglas de ortografía, y que ya ella ha comprendido que la hija de un hombre de letras, que no conoce su propio idioma, hace ridículo aún á su mismo padre; pero eso aun no basta: "Me has avergonzado, es necesario ahora que me honres, es necesario que de aquí á dos meses pueda decir á nuestro amigo el profesor de la Sorbona, que se burla siempre de tí: "Interrogad á mi hija", y que tu interrogatorio sea un triunfo."

—¡Dos meses! es muy poco.

—Sí, pero nos uniremos los dos para este trabajo. He aquí

lo que te propongo: todas las mañanas á las diez, vendrás á mi gabinete y continuaremos nuestros dictados.

—¿Los dictados de cuentos?

—Sí.

—¿De cuentos interesantes como el del estornino?

—Lo mismo.

—¡Oh! qué dicha!

—Espera, tendré cuidado de introducir sucesiva y metódicamente en ellos, comenzando desde el principio, todas las dificultades gramaticales y las palabras usuales más difíciles, de manera, pues, que terminadas nuestras narraciones, hayas estudiado un curso completo de gramática. ¿Te conviene así?

¡Cómo no le convenía! Se puso á la obra con un ardor incansable y su interrogatorio fué un triunfo!

Pero he aquí otro desenlace inesperado, y que os explicará ese título tan largo, del que sin duda me estaréis pidiendo cuenta por lo bajo.

Este padre era miembro de una sociedad que aun existe y se llama *Sociedad filotécnica*.

Celebra mensualmente reuniones íntimas y cada año una sesión pública.

Un día nuestro buen padre refirió á uno de sus colegas su pequeña invención paternal. “Leednos, pues, algunos de esos cuentos en una de nuestras asambleas privadas”.

¿Lo pensáis? ¡Leer un cuento escrito para una niñita en una reunión de hombres tan serios!—Esos hombres tan serios, son hombres, son padres, y luego... ¡entre nosotros!

Sea, pues; pero vuestra será la responsabilidad. Tres días después tiene lugar la lectura: ¡éxito completo! Y tan completo, que se solicita del autor las vuelva á leer en la gran sesión anual del Conservatorio.

—¿Lo tenéis bien pensado? exclama: ¡leer esas niñerías ante seiscientas personas!... ¡Entre un fragmento de poema épico (aun se les hacía entonces) y una escena de tragedia (de las que escribía enormemente) un disparate semejante!

Con mayor razón, siendo el contraste la mejor condición del éxito. Por otra parte, ¿acaso somos más ignorantes que esas seiscientas personas? Ya que los cuentos nos han gustado, ¿por qué no sería también de su agrado?

—Sea, pues, así, pero os advierto que mi primera frase será para enterar al público que vosotros lo habéis exigido.

Lectura en público... ¡Éxito completo! ¡Hundidos hasta la

tragedia y el poema épico! Todo eso lo habéis adivinado, pero aun falta algo.

En la mañana del siguiente día, estando nuestro autor trabajando en su gabinete, se le anuncia la visita de un señor que deseaba hablarle.

—¿Su nombre?

—Inútil, dice que no lo conocéis.

—Que éntre.

—Señor, le dijo el desconocido, habéis leído ayer en la asamblea del Conservatorio dos cuentos deliciosos.

—Sois demasiado bueno.

—¿Es evidente que habéis debido escribir otros?

—Sí, señor; una media docena, más ó menos.

—Pues bien, soy editor y vengo á comprároslos.

—¡Cómo! exclama el autor cada vez más sorprendido; publicar tales fruslerías, ¿lo pensáis?

—Lo pienso tan bien que os ofrezco 1,200 francos por la primera edición.

— Nunca yo, hombre honrado, os dejaré hacer tal negocio.

—En eso me entiendo yo, responde fríamente el editor; os aseguro que el negocio es bueno; reflexionadlo bien, volveré para conocer vuestra resolución.—Y salió.

¡Reflexionar en eso! . . . Llama á su esposa, á su hija, les cuenta. . . ese cuento más extraordinario aún que todos los suyos. . . , cuando al cabo de dos horas un nuevo golpe de timbre lo hace estremecerse. . . Será, sin duda, el editor impaciente que viene por la contestación.

No es así: era un nuevo editor que ofrecía 2.000 francos en vez de 1,200. ¡Competencias! ¡Subastas! y á la tarde el libro estaba vendido en 2,500 francos por edición! . . .

Pero concibo vuestra impaciencia; oigo vuestra pregunta: ¿Cuál es este libro y quién su autor?

Ese libro se llama *Contes à ma fille*. Este autor es un antepasado de nuestro amigo Hetzel y uno de los sucesores de Berquín en el arte tan difícil de hablar á los niños y de corregirlos interesándolos; era el escritor dramático que ocupó durante varios años el primer puesto en la Opera Cómica, en el Vaudeville, y que obtuvo en la Comedia Francesa el más fructuoso éxito del teatro, después del *Marriage de Figaro*; el autor de *l'Abbé de l'Epée*, era Mr. Bouilly. El primer tomo de los *Contes à ma fille* se vendió tan bien que se pidió al autor la publicación de un segundo. Y eso no es todo. Su éxito se acrecentaba, su hija creció también y después de los *Contes* escribió dos tomos de *Conseils*. Casada su hija, escribió entonces para ella dos libros

más, titulados: *Les jeunes femmes*; después de éste, *Les jeunes mères*. Terminado este último libro, su fama se extendió y fué encargado por la familia real de escribir para los dos niños de la duquesa de Berry, es decir, para el conde Chambord y su hermana, una compilación que tuvo por título *Contes aux enfants de France*, y que le fué pagado con 24,000 francos.

Comprenderéis fácilmente que tuvo todos los cortesanos por lectores, de manera que en algunos años publicó 12 volúmenes, lo que le reportó una hermosa dote para su hija y añadió á su reputación de autor dramático un brillante renombre de narrador, y que, en fin, en ese período tan difícil para el escritor, ese período de crisis dolorosa, donde la fama se borra y en el que la noche y el silencio se hacen en derredor de vuestro nombre, él lo colmó con un acrecentamiento de éxito, y todo. . . . ¿merced á qué? A que su hija no quería aprender ortografía. Solamente, queridos niños, no vayáis á sacar en conclusión que es preciso dejar gramática y sintaxis: no traería el mismo beneficio á todos los padres, y dejo á los vuestros el sacar de este pequeño relato la moralidad conveniente. Esa moralidad, hela aquí: es que nunca agradecemos lo bastante á Dios el darnos hijos; es que aun teniendo en cuenta la desesperación que suelen causarnos sus enfermedades, y, hasta á veces, desgraciadamente, su pérdida, su falta de éxito y, más aún, sus defectos, queda, sin embargo, la más dulce, la más viva, la más pura y más fecunda de las alegrías de este mundo.

Cierto es: todo en ellos lo hallamos si sabemos sacarles todo lo que nos pueden dar: placer, consuelos, enseñanzas, perfeccionamiento y, como lo prueba el ejemplo de Monsieur Bouilly, aun cuando trabajamos para ellos, á menudo nos encontramos trabajando para nosotros mismos y para los demás.

ERNESTO LEGOUVÉ

Los rayos X y el cáncer.—*Le Matin*, de París, dice que dos médicos de Lila, han aplicado los rayos X á la curación del cáncer y que han obtenido resultados muy satisfactorios. Una mujer de 65 años y que sufría de un cáncer en el estómago, fué tratada siete veces en un minuto. La aplicación de los rayos X, le han devuelto completamente la salud y aun ha aumentado de peso. Hace siete meses fué efectuada igualmente otra curación y el paciente no ha sufrido recaída.

Disolución de la materia

Ante un Congreso Internacional de Químicos, celebrado estos días en Berlín, disertó sir William Crookes, delegado inglés, sobre la posibilidad de reducir á uno solo todos los elementos que componen la materia, y finalmente convertirse el total en una simple forma de energía. Sir William escogió por tema *Ideas modernas sobre la materia; la realización de un ensueño*, y citando opiniones de sabios como Davy y Faraday, según los cuales es posible reducir los elementos á bases más sencillas; luego, bosquejando la significación de los rayos Roentgen y Becquerel, sostuvo la tesis de que era justamente concebible la duda de que la materia fuese de permanente estabilidad. Los experimentos de M. y Mme. Currie (descubridores del radium) añaden fuerza á la tesis en opinión del disertador.

Todas estas observaciones, dijo sir William Crookes, hallan conexión interna con el descubrimiento del radium, que es probablemente la base de más vastos elementos químicos. Es probable que masas de moléculas se disuelven en las ondas etéreas del Universo ó en energía eléctrica. De este modo nos hallamos en la línea divisoria donde materia y fuerza se transforman una en otra. En esta línea está el más grandioso problema científico del porvenir, las realidades finales inmensas y maravillosas. El siglo XIX vió nacer nuevas ideas sobre la naturaleza de los átomos, electricidad y éter; y siendo nuestras ideas actuales acerca de la composición de la materia bastante satisfactorias, por lo general, ¿lo serán igualmente al finalizar el siglo XX?

¿No vemos nuevamente, pregunta sir William, que nuestras investigaciones sólo tienen valor temporal? ¿Nos contentaremos con ver cómo la materia se disuelve en multitud de electrodos giratorios? Semejante disolución misteriosa de átomos parece universal. Ocurre al frotar con seda un cristal, cuando hace sol, cuando llueve, en el fuego, en el rayo, en el mar, en todas partes, y aunque todo el alcance de la humana experiencia es demasiado limitado para formar un paralaje por el cual podamos predecir la desaparición de la materia, es, á pesar de todo, posible que cuando el reloj de la eternidad haya completado una revolución torne el Universo á su primer estado nebuloso.

Esta transformación, que quizás estemos experimentando, es lenta, sin embargo. Suponiendo que se desintegren y disuelvan los átomos en fuerza eléctrica, etérea ó lo que fuere, á razón de millón por minuto, calcula el sabio sir William que se necesitará un siglo para que la materia cósmica sienta disminuído su peso en la cantidad de un miligramo. (De *Las Novedades*).

NOTAS LOCALES

Escuelas profesionales.—Hace poco se recibió en esta ciudad un cablegrama de El Salvador en el cual se decía que el Gobierno de dicha República había cerrado la Universidad Nacional y la había sustituido con *escuelas profesionales*. Confesamos ingenuamente que no hemos entendido aún la mencionada noticia, pues una Universidad no es otra cosa que un conjunto orgánico de escuelas profesionales. En todo caso, sospechamos que lo que se quiere es combatir, como se hace entre nosotros de algún tiempo á esta parte, la plétora profesional. El Gobierno de El Salvador le hará un gran bien á su país si es eso lo que se propone al clausurar las clases universitarias.

* * *

Preparación pedagógica.—En el presente número del *Boletín* insertamos un interesante estudio del notable sociólogo español don Adolfo Posada sobre *preparación del profesorado para segunda enseñanza*. El señor Posada dilucida con mucha competencia y claridad el punto mencionado, que ha dejado de ser materia discutible en los países cultos, reconocido como está como una exigencia indeclinable de la buena enseñanza. Entre nosotros, donde todavía hay gentes aferradas á la idea absurda de que cualquiera que tenga un título universitario *puede enseñar*, el artículo del eminente sociólogo es, pues, de ocasión, y por eso, así como por las sanas doctrinas que contiene, lo publicamos con gusto, en la esperanza de que las personas desposeídas de prejuicio ó de odio que lo lean, se harán cargo de sus razones, y en la esperanza asimismo de que, por ese medio, gane terreno poco á poco en nuestra patria la idea salvadora de que no basta el simple saber técnico para *poder enseñar* y de que existe gran diferencia entre *saber* y *saber enseñar*, principio igualmente aplicable á la enseñanza primaria y á la media.

* * *

Brillante defensa.—El sistema de enseñanza que, siguiendo el espíritu de la reforma iniciada en 1886, sostiene hace tiempo el Gobierno de la República, fué objeto el mes pasado de un interesante debate en el seno de nuestra corporación legislativa. Dió á ello lugar un dictamen presentado al Congreso por los señores representantes Flores y Rodríguez, con motivo de la memoria de Instrucción Pública, sobre el método seguido en los centros docentes de primera y segunda enseñanza. El dictamen referido es una condenación tan violenta como paladina del sistema de enseñanza adoptado de Pestalozzi para acá en todos los países cultos del globo y que nosotros nos esforzamos por aplicar aquí, en cuanto lo permiten la escasez de maestros idóneos, es decir, especialmente preparados para esa tarea difícil, y la carencia parcial de elementos adecuados é indispensables; con lo que dejamos dicho que la labor es aún muy imperfecta, casi embrionaria. A nuestro ver, los señores Flores y Rodríguez olvidaron esta circunstancia esencial y atribuyeron al método lo que sólo es obra de su aplicación imperfecta. El Mi-

nistro del ramo, señor Pacheco, defendió con mucho brío el sistema implantado, dando á la vez una muestra más de su ilustración, de sus brillantes dotes oratorias y de la fe que le inspira el sistema de ideas pedagógicas que halló establecido á su llegada al Ministerio y á que ha dado eficaz impulso en un lapso de tiempo relativamente corto. Es justo reconocer, por lo demás, que el dictamen de los señores Flores y Rodríguez, bien que á todas luces equivocado, á nuestro ver, obedece á un noble sentimiento de patriotismo y que él servirá de acicate para trabajar con mayor empeño por el mejoramiento de lo existente, siendo ésta, en nuestro sentir, la mejor defensa que podemos hacer del sistema pedagógico que en principio proclamamos y defendemos.

* * *

Vacaciones.—Las escuelas primarias de la República, el Colegio de Señoritas, de esta capital, y el Colegio de San Luis Gonzaga, de Cartago, han estado de vacaciones desde el 15 del mes pasado hasta el día de ayer, en que reanudaron sus tareas ordinarias. El Liceo de Costa Rica no ha disfrutado este año de vacaciones semestrales por haber comenzado sus tareas dos meses después de la fecha reglamentaria, á causa de las reparaciones que hubo necesidad de hacer en el local que le fué destinado.

* * *

Saludo.—Ha llegado al país, procedente de Honduras, su patria, el señor don Pedro Pablo Amaya, profesor de Matemáticas graduado en el Instituto Pedagógico anexo á la Universidad Nacional de Santiago de Chile. El señor Amaya hizo sus estudios de profesor al mismo tiempo que los jóvenes costarricenses de cuya educación se hizo cargo generosamente aquella progresista República y coronó su carrera con mucho lucimiento. Sería de desearse que el Gobierno utilizara los servicios profesionales del señor Amaya, á quien nosotros nos complacemos en saludar, deseándole grata permanencia en este país.

* * *

Pensión.—El Congreso de la República, por disposición que nosotros aplaudimos sinceramente, ha acordado una pensión vitalicia de cien colones mensuales al doctor don Valeriano Fernández Ferraz, quien, como es bien sabido, prestó al país importantes servicios en el ramo de segunda enseñanza.

* * *

Enfermedad.—Gravemente enfermo estuvo en días pasados el señor Licenciado don Mauro Fernández, el ilustre organizador de la enseñanza.—Dichosamente se halla hoy enteramente restablecido de su dolencia el eminente pedagogo, lo que nosotros, sus entusiastas admiradores, sus sinceros amigos, celebramos de todo corazón.

Retrato.—Los profesores y alumnos del Liceo de Costa Rica han reunido una suma, por contribución voluntaria, para costear un retrato al óleo del Licenciado Fernández. Dicho retrato será colocado en lugar propincuo del salón de actos y conferencias de ese establecimiento, rindiéndole así un homenaje de gratitud y cariño al ilustre repúblico y entendido pedagogo á quien debe su existencia y cuyos ideales generosos aspira á realizar hoy día.



Sociedad de Agricultura.—A iniciativa del señor don Manuel de Jesús Jiménez, cuando á su cargo estuvo la Secretaría de Fomento, se fundó en esta ciudad una sociedad de agricultores destinada á promover de una manera inteligente, científica y sistemática el desarrollo agrícola del país. La sociedad mencionada se organizó debidamente y funciona ya dentro de la amplia esfera que le ha señalado el Gobierno, deseoso de atraerse auxiliares que con él coadyuven en la obra del progreso común. Nada más puesto en razón, efectivamente, que asociar en tal sentido y para ese fin generoso todas las fuerzas inteligentes y activas del país, pues nuestro progreso será sin duda tanto más rápido, sólido y efectivo cuanto mayor sea el número de energías conjuntamente empeñadas en su adquisición ó desarrollo. A primera vista, este asunto no tiene relación alguna con el ramo de escuelas y parece, por lo tanto, que él está aquí fuera de su lugar; pero entiende quien esto escribe que son las escuelas y la agricultura los dos factores llamados á producir el mejoramiento moral y material de nuestra patria y, bajo la influencia de esta convicción, no puede menos de celebrar el aparecimiento de una institución destinada á ser un gran agente de progreso positivo y necesario para nuestra existencia actual y, sobre todo, para nuestra existencia futura. El *Boletín de las escuelas primarias* se complace en felicitar al señor Ministro Jiménez por su feliz iniciativa, así como al Gobierno del ilustre señor Esquivel por haber dado á esa idea forma orgánica y medios propios y seguros de viabilidad.