16573

JULIO CALVO
ENCUADERNADOR
BURGOS

11062
8-1
261

DICCIONARIO

DE

EDUCACIÓN Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

DICCIONARIO

DE

EDUCACIÓN Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

POR

D. MARIANO CARDERERA

TERCERA EDICIÓN

CORREGIDA Y CONSIDERABLEMENTE AUMENTADA

TOMO PRIMERO

ENTRADA 15 MARZO 85. REGISTRO FÓL.
MINISTERIO DE FOMENTO 6.021 DEPÓSITO DE LIBROS
BIBLIOTECA PROVINCIAL

MADRID
LIBRERÍA DE D. GREGORIO HERNANDO
calle del Arenal, núm. 11
1883

ES PROPIEDAD DEL AUTOR

Imprenta de D. Gregorio Hernando, calle de Ferraz, núm. 13.

PRÓLOGO.

Publicamos el DICCIONARIO DE EDUCACIÓN Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA con ánimo de llenar, en cuanto alcancemos, un vacío de nuestra literatura pedagógica. Ni negamos los notables progresos de la educación de la infancia entre nosotros, ni queremos ocultarnos con lisonjeras é infundadas ilusiones lo que nos falta que hacer en el particular. Desaparecen del recinto de la escuela y del seno del hogar doméstico envejecidas preocupaciones y prácticas viciosas; multiplícanse los esfuerzos por difundir los buenos principios y los métodos racionales; pero amenaza sustituir á la antigua rutina otra rutina nueva no menos perniciosa que la anterior, y es preciso combatirla á tiempo.

Los principios, las reglas y las fórmulas generales de educación constituyen una sola parte, aunque importante, de la ciencia del encargado de dirigir y desenvolver las facultades de la criatura racional. Después de los principios hay que estudiar su desarrollo; después de las fórmulas, la oportunidad y el acierto en las aplicaciones. Al Maestro toca vivificar los principios y los ejemplos por medio de la reflexión y la experiencia propias, observando y examinando las de los demás. Adoptar una fórmula tal como se propone en un libro ó se practica en una escuela, sin discernimiento, sin modificarla según las espe-

ciales circunstancias de los discípulos, según el método de ver y de sentir del que la adopta, equivale á entregarse por completo á la rutina, y éste es el mal que, por desgracia, amenaza á nuestros establecimientos de educación.

El régimen de algunas escuelas, ciertos libros de enseñanza, y otros mil testimonios que pudiéramos aducir, justifican nuestros temores. Giran en estrecho círculo, mezquino hasta el extremo, las ideas de educación, y se reduce la pedagogía á fórmulas empíricas y uniformes, que nada dicen al entendimiento, que nada significan en el terreno de la ciencia y que de nada sirven en el de la práctica. Más de una vez nos hemos lamentado de esta tendencia y nos hemos propuesto consagrar nuestras tareas á un trabajo especial con el objeto de combatirla.

Nuestro primer pensamiento fué redactar un Tratado de pedagogía teórica y práctica, que sirviera de complemento á otros trabajos sobre el particular, é hiciera apreciar la ciencia y el arte en toda su extensión y bajo su verdadero punto de vista. Nos proponíamos hacer la historia de la manifestación y desenvolvimiento gradual y progresivo de las facultades del discípulo como sér físico y racional, con la historia de los ensayos y prácticas del maestro hábil y entendido; tratábamos de explicar las cualidades y defectos del niño con las reglas generales y particulares para fomentar las unas y corregir los otros; pretendíamos, en fin, recorrer cada una de las materias del programa de la enseñanza elemental, desde los primeros rudimentos hasta el límite propio de cada una, tratándose de la niñez, indicando los métodos y prácticas racionales, y presentando como ejemplo, sin ánimo de imponerlo á nadie, lo que á nuestro juicio fuese más aceptable y provechoso. Aspirábamos á componer un libro verdaderamente popular, tan distante de los indigestos y descarnados extractos de obras científicas como de la trivial exposición de prácticas y procedimientos fútiles y rutinarios á que se reducen por lo común los libros que se llaman elementales. Circunstancias particulares, sin embargo, nos hicieron desistir de nuestra empresa, que en cierto modo

llevamos á efecto, aunque bajo otra forma, con la publicación del DICCIONARIO, aprovechando gran parte de los materiales que teníamos preparados.

El DICCIONARIO no es una serie de definiciones más ó menos exactas, como pudiera creerse á primera vista, sino la reunión de verdades pedagógicas que se expresan en pocas palabras y es preciso extraerlas de volúmenes difusos é interminables; la coordinación de conocimientos diseminados en multitud de obras, raras y costosas muchas de ellas, en fin, una verdadera enciclopedia pedagógica. Comprende las ideas, los pensamientos, los principios, las reglas y las opiniones de escritores distinguidos de todas épocas y países, y la historia sucinta de los progresos de la educación y métodos de enseñanza. Explica la esencia y el espíritu de la educación, el fin á que se encamina y los medios de dirigirla; expone en resumen las observaciones, ensayos, tentativas y experiencias de los hombres prácticos, con los principios que les sirvieron de guía y los resultados obtenidos; y á la vez que señala los progresos en el arte de educar é instruir, presenta como modelos dignos de imitación los esfuerzos y la vida toda de los que más se han distinguido en este ramo. En suma, el DICCIONARIO es la biblioteca, el repertorio del padre de familia y del Maestro, donde el primero hallará consejos para la educación de sus hijos, y el segundo un auxiliar que le guíe en el ejercicio diario de sus funciones, todo con la autoridad de Quintiliano, Fenelón, Pestalozzi, Niémeyer, etc., etc., y con la de hombres entendidos españoles y extranjeros que en la actualidad cultivan con fruto la pedagogía, y nos han dispensado su eficaz cooperación en la tarea que nos hemos impuesto.

En un libro de esta clase no hay que buscar rigurosa unidad sino en el fin y tendencia del conjunto, y en cada uno de los artículos de por sí, encaminados todos á dar idea de la pedagogía, á inspirar afición á su estudio y á encarecer su importancia y su necesidad á los encargados de la educación. Según el interés del asunto, se trata éste con más ó menos extensión, y se consagran uno ó más artículos á esclarecerlo, sin que esta

falta de unidad en la forma, afecte á la idea principal que domina en la obra.

Árdua y difícil la empresa que nos hemos propuesto, sólo puede encontrar disculpa en nuestro buen deseo, y éste es el título que principalmente alegamos en nuestro abono. Entregados por espacio de muchos años á los estudios pedagógicos, si nos falta ciencia nos sobra entusiasmo en tratándose de educación y enseñanza. Hemos estudiado además en los libros y en el terreno de la práctica nuestras escuelas y las de los países más civilizados de Europa; tenemos algún conocimiento de la literatura pedagógica alemana, fuente de donde se deriva la de todos los países; hemos conferenciado sobre el particular con los directores y maestros de establecimientos célebres en Alemania y Suiza; contamos con la cooperación de algunos de ellos, así como con la de españoles no menos ilustrados, y esto nos autoriza á confiar en el resultado de nuestras tareas.

Todos los artículos, tanto originales como traducidos, llevan el nombre del autor; y por lo que hace á los que son obra nuestra, indicamos, cuando el asunto lo requiere, los libros que hemos consultado, ya porque no nos gusta apropiarnos ajenos merecimientos, ya para autorizar las doctrinas que nos proponemos difundir en provecho de la educación.

ADVERTENCIA DE LA TERCERA EDICIÓN.

Sale de nuevo á luz el DICCIONARIO, bajo el mismo plan y con igual tendencia que en las anteriores ediciones. Acogido con unánime aplauso por el Magisterio y la prensa periódica, juzgado ventajosamente por el Real Consejo de Instrucción pública, premiado con medalla de plata en la Exposición universal de París de 1867, y conforme en un todo con los buenos principios, no hay motivo plausible que aconseje variar la forma ni alterar su espíritu.

Pero desde que vió por primera vez la luz pública han transcurrido treinta años, que en épocas de crisis y de transición como la que atravesamos, en que todo se remueve y se discute con febril agitación, equivalen á un siglo. Durante ese largo período, con el apoyo de la opinión pública, antes indiferente, se han dictado multitud de disposiciones legislativas y administrativas para multiplicar las escuelas, y se han expuesto y discutido nuevas teorías de educación, aunque con menos fruto, porque en esta materia no caben improvisaciones; porque los trabajos de gabinete necesitan repetidas pruebas y pausada observación para acreditarse, como lo demuestra la experiencia, pues que desde Bacón, que hirió de muerte los métodos viciosos y rutinarios, transcurrieron siglos hasta Pestalozzi, que hizo valer las doctrinas del filósofo inglés y fundó la escuela moderna, que aún no ha logrado generalizarse al cabo de otro siglo ó poco menos, y porque los innovadores no tanto aspiran

á mejorar la educación del pueblo, cuanto á oponer, por medio de desesperados esfuerzos, la ciencia á la fe y las apariencias á la tradición, contrariando el natural desenvolvimiento de los gérmenes innatos en el corazón y el entendimiento del niño.

Dados estos hechos, preciso es tomarlos en cuenta; con cuyo fin, agotada la última edición del DICCIONARIO hace algunos años, hemos aplazado el reproducirla, á pesar de repetidas excitaciones y frecuentes pedidos de ejemplares, hasta que, desembarazados de otros trabajos perentorios, podemos verificarlo con el detenimiento que el asunto requiere.

Ahora, pues, y libres de todo género de fanatismo, de compromisos de escuela y de servidumbre de secta, consultando los autores de más nota que en distintos países han ilustrado en los últimos tiempos la materia y los debates más importantes de los Congresos pedagógicos, examinamos con imparcialidad todas las opiniones y las reformas intentadas, aduciendo las razones en pro y en contra para que el lector juzgue por sí mismo con suficientes datos, sin perjuicio de indicar nuestro parecer, favorable á los verdaderos progresos y contrario á las innovaciones falsas en teoría y funestas en la práctica condenadas por la sana razón. Al efecto refundimos unos artículos, ampliamos otros y escribimos los necesarios para dar exacta y cabal idea del actual estado de la pedagogía, de modo que aumentada así esta edición, tendrá próximamente doble lectura que las anteriores, según los trabajos hechos, pues sólo en el primer tomo pasan de doscientos los artículos nuevos, además de los ampliados.

INTRODUCCIÓN.

Por más que los hechos no correspondan á las palabras, por más que los sistemas que hoy excitan ciego y apasionado entusiasmo, inspiren mañana reserva y desconfianza, es lo cierto que la educación se ha tenido siempre como asunto del mayor interés. En los tiempos modernos, sobre todo, no puede menos de reconocerse su grande importancia. La civilización en su marcha irregular, retrógrada á veces para vencer obstáculos y dificultades, progresiva siempre, prepara á los hombres una posición más próspera cada día, pero al mismo tiempo más difícil y peligrosa. La libertad moderna supone inteligencia para comprender los derechos y los deberes, y moralidad para ejercer los unos y cumplir los otros. Las nuevas necesidades impulsan el desarrollo de las facultades del alma, fomentan el desenvolvimiento de las pasiones, y para dirigirlas y contenerlas en el camino de la moderación y del bien no hay otro guía ni otro freno que la educación, fundada en los verdaderos principios morales y religiosos.

La educación es un derecho, un deber y una necesidad de la criatura racional, necesidad que se manifiesta en los períodos de la naturaleza, del sentimiento y de la razón.

Viene el hombre al mundo, débil, impotente, sin conocimiento de sí mismo ni de los seres que le rodean: apenas da señales de existencia por los movimientos orgánicos y otros actos instintivos. El espíritu, sumergido en el cuerpo como en una envuelta material, no se revela al exterior sino como principio de la vida, sin descubrir su noble destino. Pero el hombre, á diferencia de los animales, lleva en sí mismo el germen de nobles y elevadas facultades que esperan circunstancias favorables para desenvolverse. Bajo el influjo de las leyes de la naturaleza, en efecto, crecen y se desarrollan los órganos corporales, apropiándose al servicio á que están destinados; despiértanse los instintos; manifiéstanse de una manera sensible las facultades del alma con el ejercicio de los sentidos; conviértense en ideas las impresiones; de las ideas nacen los sentimientos apetitivos, y por fin, aparece la razón. Frente á frente la naturaleza y el espíritu, sobreponiéndose éste, impulsa la cultura de las facultades superiores de la criatura racional, encaminándolas á la perfección de que son susceptibles.

El estado del niño al nacer, y durante los primeros años de la vida, reclama los auxilios de una persona extraña que satisfaga sus necesidades, que le ponga á cubierto de los peligros que le rodean, y que vigile y dirija el desarrollo físico. Estos cuidados, por la misteriosa unión del cuerpo con el alma, envuelven ya en

sí mismos la cultura del espíritu. Crece y se robustece el cuerpo, y á la vez el niño mira, siente, compara y juzga. Manifiéstanse los primeros destellos de la inteligencia y del sentimiento y deber moral, y desde aquel instante influyen en su dirección las causas exteriores. Sin la acción determinada de otra persona, las facultades intelectuales y morales del niño no entrarían, por lo común, en la plenitud de su fuerza; sin el ejemplo de la sociedad, apenas se elevaría el hombre sobre el nivel de los animales.

La naturaleza, el hombre y las circunstancias particulares de la vida forman la educación del individuo. Influyen el clima del país, la constitución del Estado, las artes, las ciencias, la religión y cuanto puede ejercer acción eficaz en las facultades de la naturaleza humana, susceptibles de progresivo perfeccionamiento durante toda la vida. Estas circunstancias constituyen una especie de educación natural y necesaria, que, según expresión de Niémeyer, puede denominarse *Educación de Dios* ó *Escuela de la Providencia*. La educación determinada del hombre por el hombre, se limita al período en que el espíritu carece de poder bastante para dirigir por sí mismo su actividad. Consiste en la acción libre y reflexiva del padre ó del maestro, dirigida á formar el corazón, desenvolver la inteligencia y robustecer el cuerpo del niño.

Esta educación, que se ejerce por medio de la palabra, del ejemplo, y de ejercicios metódicos, tiene por base la experiencia y el estudio del alma y el cuerpo. La observación práctica suministró las primeras reglas. Reuniendo y coordinando los ensayos y procedimientos para evitar la confusión, después del examen detenido de todos ellos, se dedujeron principios y se estableció un sistema esencialmente práctico. La ciencia vino luego á completar la obra, sentando fundamentos más sólidos con los estudios acerca del hombre en su organización exterior y en el ejercicio de sus facultades, los cuales sirvieron para fijar y generalizar las leyes que eran resultado de los ensayos y experiencias particulares.

La desigual aptitud de los individuos y la diferencia de tiempos y lugares, rechaza los sistemas exclusivos y las fórmulas invariables para todos los casos y circunstancias; pero la naturaleza humana es una, tiene un solo destino, y la educación, por consiguiente, ha de proponerse un fin determinado, un objeto fijo y un pensamiento que domine en toda ella. Las familias pobres, por mero instinto, aspiran á proporcionarse un medio de subsistencia; los ricos al brillo y el lucimiento en la sociedad, y cada uno, según su posición, busca un objeto al que tienden sus afanes. Como hay estos fines particulares, hay también un fin común, universal, cuya determinación ha dado origen á diferentes sistemas. En la antigüedad dominaba en la educación el principio político y social, sin tener en cuenta los derechos del individuo ni de la familia: se educaban ciudadanos para la patria. En los tiempos modernos, y especialmente en el siglo XVIII, se han sustentado distintas doctrinas acerca del particular. Rousseau presentaba su sistema antisocial como el único remedio de los males que afligían á la sociedad. Bassedow y sus partidarios esperaban la regeneración del género humano de las doctrinas filantrópicas, mientras que otros invocaban la filología clásica como medio de salvar al hombre de la corrupción intelectual y moral. Proclamóse luego después como el único principio verdadero un misticismo religioso, muy diferente de las antiguas creencias ortodoxas, por más que afectase su lenguaje. Por fin, resucitando antiguas ideas, que aun en nuestros días se quiere presentar

con el mérito de la novedad, se proclamó el derecho del Estado para apoderarse de los niños, sin distinción de sexos, y tenerlos cierto tiempo en establecimientos de educación, con el fin de preservarlos del pernicioso ejemplo de los padres y de corregir los malos métodos de enseñanza que ahogan la inteligencia y estrechan el corazón; encerrados los jóvenes en gimnasios, sujetos á una vida nueva y superior, debían regenerarse y hacerse dignos de cosas grandes y elevadas. Distinguíanse los partidarios de tan encontradas opiniones por el exclusivismo y la intolerancia, pretendían todos haber sentado los fundamentos de la verdadera educación humana, y en su loca presunción, ciegos para descubrir la verdad, aseguraban que lo que no fuera seguir el camino que ellos habían trazado, equivaldría á extraviarse entre profundas tinieblas.

Después de cuestiones infinitas, una filosofía más sensata, de acuerdo con la tradición y con nuestras creencias, más ilustrada acerca de los misterios de la naturaleza humana, ha buscado el fundamento de la educación en el *destino del hombre*, determinado por la religión, la cual nos revela nuestro origen y nuestro fin. Ni los placeres de este mundo, ni las mortificaciones que conducen á otra vida mejor, despreciando las necesidades de la existencia actual, independiente lo uno de lo otro, puede constituir el destino del hombre. Criado éste para vivir en dos mundos distintos, no por eso está sujeto á dos principios directivos. El código de la moral cristiana comprende los deberes esenciales é indispensables para la dicha y la felicidad del individuo y de la sociedad en todas las condiciones de la vida presente, y la práctica de los propios deberes es la preparación para la vida futura de la criatura racional. Así, el fin general de la educación es el de nuestro propio destino, y de aquí el pensamiento superior, el principio universal que debe presidir en toda ella.

Bajo este principio superior y con esta tendencia debe dirigirse la educación. Los medios de dirigirla se fundan en la experiencia y en el conocimiento de las leyes de la moral y de la razón teórica y práctica, y de cuanto concierne al progreso general del espíritu humano y al desarrollo del principio de sociabilidad. La religión, la moral, la psicología y otras ciencias, y cuanto está en relación con ellas, suministran ricos y abundantes materiales para determinarlos. Y ¿será preciso entrar en análisis psicológicos y elevarse al terreno científico en los tratados de educación? La pedagogía, como ciencia derivada, presenta el resultado de las que le sirven de auxiliares, expone las nociones teóricas fundamentales, y explica las prácticas mejor entendidas, dejando al talento individual la oportunidad y el acierto en la aplicación conforme á las reglas generales. Esto basta.

La educación, en el sentido riguroso de la palabra, corresponde en parte á la familia que prepara, y en parte á la escuela que completa la obra. A la madre le bastan consejos; el maestro necesita algo más para suplir las favorables circunstancias que concurren en la familia, y porque tiene que atender á la vez al cuidado de varios discípulos de carácter y cualidades diferentes, haciendo marchar á la par la educación y la enseñanza. Los conocimientos científicos le serían de gran provecho para sacar mayor partido de las observaciones de la experiencia; pero no son de absoluta necesidad: el buen juicio y algunas nociones elementales que están á su alcance, le ponen en disposición de desempeñar con acierto su honroso encargo.

La misión de la madre requiere aprendizaje sin duda alguna; pero la madre dispone de un poder grande, de un poder sin límites, superior á todo, y que hace innecesarias para ella las teorías de educación. Este poder consiste en el entrañable amor á sus hijos, amor que comprende en cierto modo la ciencia, y que es una guía más eficaz que cuanto han imaginado los sabios sobre el particular. El amor materno es ingenioso, activo, atento, vigilante; observa, profundiza, medita; no necesita apenas otras direcciones, y á veces en un mes, en un día, en una hora, alcanza resultados mucho más satisfactorios que la ciencia por sí sola en un año y en muchos años. Los solícitos cuidados del padre y el tierno cariño de la madre adivinan las necesidades de los hijos, descubren la verdad y el error, hacen apreciar las circunstancias y los períodos de la educación, é inspiran los medios y los métodos de conducirla. Esos cuidados, instintivos hasta cierto punto, aparecen como el resultado de la inteligencia y del estudio reflexivo aunque no haya precedido trabajo alguno, por lo menos metódico y determinado. Por eso basta el sentimiento en la educación doméstica, si bien cuando viene á ilustrarlo la ciencia hay más regularidad y fijeza, y se obtienen más sazonados frutos.

La escuela tiene que perfeccionar, completar, y corregir las más veces, la educación doméstica, dando actividad al espíritu y dirigiéndolo de manera que se someta con libertad y conocimiento á las leyes de la razón, de la moral y de la religión. El maestro se halla en muy distinta posición que el padre de familia; tiene que desempeñar un encargo mucho más extenso, y carece del precioso recurso de ese amor que á tanto alcanza. El maestro necesita penetrarse de la esencia y los medios de educación con el estudio, y suplir el amor con el sentimiento en cuanto sea posible.

Para comprender y amar á los niños es preciso que se traslade con la imaginación á su propia niñez, á su querido país, á su precioso hogar doméstico, á la inolvidable morada de la madre, donde recibió las primeras impresiones, donde experimentó los primeros goces en medio de los juegos y entretenimientos proporcionados por el cariño materno. Cuando el maestro recuerde vivamente cómo sentía, cómo pensaba, cuáles eran los móviles de su conducta en los primeros años de la vida, entonces comprenderá el carácter é inclinaciones de aquella edad, cuanto hay en ella de grande y elevado, los recursos que ofrece para dirigir con acierto las tiernas facultades del alma; y sentirá desenvolverse á la vez en su propio corazón las simpatías, en que está el secreto del mágico poder de la madre.

Para penetrar la esencia y el espíritu de la educación es menester familiarizarse con los elementos de la moral y algunas reglas fáciles de psicología, sin necesidad de elevarse á consideraciones científicas. Con estos conocimientos se apreciará hasta donde sea posible nuestro destino y los deberes individuales y sociales. El análisis de la constitución y de las facultades del hombre, con la acción propia de cada una de ellas, enseñará además los medios de dirigirlas con fruto. El estudio de las relaciones entre los tres órdenes de facultades, es decir, entre el alma, dotada de sentimiento moral é inteligencia, y el cuerpo á que está íntimamente unida, pondrá de manifiesto la acción recíproca de unas sobre otras, y la necesidad y los medios de procurar el desarrollo y dirección armónica y ordenada de todas ellas.

A este estudio sigue el de los métodos y procedimientos considerados como medios de enseñanza y de cultura moral é intelectual, el del punto de partida y del límite propio de los conocimientos elementales ó populares, y el del orden con que éstos deben presentarse, simplificando el trabajo y haciéndolo atractivo. A los principios de educación y didáctica, estrechamente enlazados entre sí, se agregan el ejemplo y los procedimientos de los maestros de ilustrada y larga experiencia para completar las instrucciones sobre el particular. Pero no basta comprender los métodos prácticos, que varían con las circunstancias; no las fórmulas, á que muchos reducen la pedagogía; no los procedimientos, sujetos á las alteraciones de la moda: no los sistemas considerados de una manera abstracta y superficial; sino que es necesario examinar con detenimiento todo esto, sujetándolo al crisol de la razón y de la práctica, penetrarse del espíritu que domina tanto en los principios generales como en las reglas de aplicación, y apropiarse en cierto modo estos principios, meditando y reflexionando sobre ellos. De esta manera se aplican las reglas con oportunidad, sin titubear y casi sin advertirlo, y se evita la duda, la incertidumbre y la inacción consiguientes cuando hay que recordarlas á cada momento.

Por fin, la historia de la educación, á la vez que suministra al maestro abundantes y preciosas instrucciones, le alienta y sostiene en su carrera. La historia expone los ensayos y esfuerzos teóricos y prácticos hechos en todos tiempos y países para los progresos de la humanidad; da á conocer los hombres y los establecimientos que más han contribuído á este progreso, y presenta modelos, dignos de imitación, que incitan á seguir con ánimo perseverante el camino del bien, á pesar de todos los obstáculos y contrariedades.

Tantos conocimientos, aunque elementales, y tantas cualidades como se requieren en el maestro, no se alcanzan sino á costa de grande trabajo y perseverante estudio. Para facilitarlo conviene reunir, en cuanto sea posible, las verdades y doctrina diseminadas en diferentes obras, y este es el objeto del DICCIONARIO DE EDUCACIÓN Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

DICCIONARIO

DE

EDUCACIÓN Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

A

A. De todos los sonidos elementales que la voz humana puede emitir, el más abierto, el más lleno y sonoro, el que constituye el fondo de la voz inarticulada, el más sencillo y fácil de pronunciar, es el sonido *a*.

Fórmase en la laringe, y basta para producirlo abrir moderadamente la boca y dejar salir el aire de los pulmones, sin movimiento alguno de los órganos vocales. Es tan fácil por su naturaleza propia, que hasta los sordo-mudos lo emiten con limpieza y distinción.

El sonido *a* es el primero que emiten los niños, el que sobresale en sus gritos de dolor y alegría, el que pronuncian para expresar sus deseos y necesidades acompañado de signos y gestos, como diciendo: *eso, esto, allí*, etc.

Expresa también en castellano, y en todas las lenguas, la mayor parte de los movimientos y afectos del ánimo, como sorpresa, admiración, dolor, alegría, acentuando, prolongando ó aspirándolo para distinguir el sentido, á que contribuyen también los gestos y ademanes espontáneos que lo acompañan.

Los sonidos, y entre ellos la *a*, fugaces de por sí, se representan por signos permanentes que constituyen la escritura. En su origen estos signos, que constituían la escritura jeroglífica, eran simbólicos y no representaban sonidos elementales, sino vocablos, expresión del nombre de los objetos y aun de pensamientos completos; en la actualidad son las letras que dan idea de un solo sonido y constituyen la escritura gráfica.

La forma de los signos, llamados letras, varía según el genio de cada pueblo. La letra española es la romana, modificación de la usada por los fenicios y los griegos.

Como el sonido *a* es el primero de todos, el signo que lo representa, la letra *a*, es la primera de nuestro alfabeto, y la primera en el de todas las lenguas con sólo dos excepciones.

Cuando expresa los afectos del ánimo, desde remotos tiempos se escribe precedida ó seguida de la aspiración *h*.

En la enseñanza, como el niño sabe ya emitir el sonido, siendo tan natural y fácil no necesita detenerse el maestro en este punto, á menos que tenga que corregir algún defecto contraído, lo cual ha de ser muy raro. Para distinguir los signos que representan los sonidos, la letra *a* era antiguamente la primera que se enseñaba á conocer. Continúa ordinariamente esta práctica, pero algunos métodos modernos establecen otro orden, á que deberán acomodarse los que los adopten.

Abaco. Llamábase *abaco* por los antiguos el tablero del ajedrez, unas tablitas cubiertas de polvo que hacían el mismo servicio que las pizarras en nuestras escuelas, y una especie de tablero con las letras del alfabeto para la enseñanza de los niños. También se conoce con este nombre la tabla cuadrada dividida en casillas con el producto de diferentes números, llamada de ordinario *tabla pitagórica* por atribuirse á Pitágoras.

Entendemos aquí por *abaco*, el aparato destinado á la enseñanza de los niños con el objeto de darles idea de la naturaleza y propiedades de los números, iniciarles en las primeras operaciones del cálculo antes de que conozcan las cifras ó guarismos, y conducirlos por medio de ejercicios sensibles á las operaciones abstractas, que en un principio no se hallan en disposición de comprender.

Este aparato, conocido comunmente con el nombre de *tablero contador*, se compone de un marco cuadrado de madera, de unas tres cuartas de lado, con diez alambres horizontales y diez bolas en cada uno. Los alambres, bastante gruesos para que no se doblen, están colocados á igual distancia entre sí, y atraviesan las bolas por el centro para poder correrlas de un lado á otro. Las bolas son de madera, y de un tamaño tal, que, reunidas las de cada alambre, no ocupan sino la mitad de la longitud de éste. En el lado superior del marco hay una muesca ó ranura para colocar cartones ó láminas de metal con las cifras ó guarismos. El aparato está colocado sobre un pie móvil, ó que se puede trasladar de un punto á otro, y de la altura conveniente para que esté á la vista de todos los niños que reciben la lección en común.

Puede hacerse uso del *abaco* de dos maneras: 1.ª Considerando las cien bolas como unidades simples. 2.ª Considerando como unidades de diverso orden las bolas de distintos alambres; las del primero como unidades simples, las del segundo como decenas, las del tercero como centenas, etc.

Un mismo aparato puede destinarse á los dos usos. Conviene, sin embargo, valerse de dos tableros, que sólo se diferencian entre sí en el color de las bolas. Las del *abaco* de unidades simples, ó conservan el mismo color de la madera, ó están pintadas, como aconsejan algunos, para llamar la atención de los niños. En este último caso varían los colores de dos en dos bolas, ó, lo que es preferible, de alambre en alambre; de modo que la última de cada uno sobresale entre las otras por el color más fuerte ó subido, aunque el mismo que las demás.

En el *abaco* de unidades de diverso orden, la última bola de cada alambre es de distinto color que las nueve anteriores, y del mismo que las del siguiente. Las nueve primeras bolas del alambre superior están pintadas de igual modo, y representan unidades; la décima bola completa la decena, pero es de distinto color, para que los niños comprendan desde luego que no puede haber en cada alambre más que nueve unidades del mismo orden, y pasen sin dificultad de la numeración hablada á la numeración escrita. Las nueve primeras bolas del segundo

alambre, representan decenas, y tienen el mismo color que la décima del primer alambre. La décima bola del segundo sirve para completar las diez decenas, y es de diferente color que las nueve anteriores. Las nueve primeras bolas del tercer alambre representan centenas; las del cuarto, unidades de millar, etc., y siempre las nueve primeras bolas de cada alambre son de igual color que la décima del inmediato superior.

Por este sistema se puede contar hasta 9 mil, 999 millones, 999 mil, 999 unidades; mas no debe hacerse uso del tablero dispuesto en esta forma hasta que los niños estén familiarizados con el otro, ni operar con grandes números.

Usos del Abaco.—La naturaleza misma indica la marcha que debe seguirse en la enseñanza del cálculo. Cuando el niño comienza á hacer uso de los sentidos, distingue diversos objetos que se le presentan bajo la relación del número, y empieza á formar idea de la unidad y de la cantidad. En un principio, la idea del número va unida á la del objeto; pero después se hace distinción entre el número y la cosa, y se llega á la idea abstracta de la cantidad y al conocimiento exacto del más y el menos, con total independencia de los objetos. Este es, pues, el orden que debe seguirse en la enseñanza, haciendo que el discípulo en un principio vea y toque, por decirlo así, las relaciones de los números.

Varios son los medios que pueden adoptarse al efecto. Pestalozzi recomienda que se dé principio haciendo contar las partes del cuerpo humano, como los dedos, las uñas, las articulaciones. Los niños, y hasta los adultos, recurren á los dedos de las manos para contar cuando encuentran dificultades, y no hay cosa que les sea más fácil, ni que esté más al alcance de todos. En efecto, el pobre como el rico lleva siempre consigo estos sencillos elementos del cálculo, y puede hacer uso de ellos cuando le sea necesario. Piedras, cubos, prismas y otras figuras de madera y de diversas sustancias; nueces, manzanas, etc., pueden hacer igual oficio; y así lo recomiendan Villiaume, Denzel padre, y otros. Pestalozzi y Poehlman, proponen que después se haga uso de líneas en el papel ó encerado; Kranke, de puntos comprendidos en triángulos, y á este tenor se recomiendan otros diversos procedientos.

El *abaco* ó tablero contador tiene el mismo objeto, y es lo más á propósito para instruir á varios niños á la vez. Los demás medios pueden emplearse con fruto en la educación doméstica, y sirven mucho para alternar los ejercicios en la escuela.

En la enseñanza intuitiva ha de tenerse presente que, como se ha dicho antes, *los niños, en un principio, asocian en la mente las ideas del número y de la cosa, y luego las separan para elevarse á la idea abstracta de la cantidad.* Pero es preciso auxiliarles en este trabajo, variando con oportunidad los medios materiales de enseñanza, y haciendo alternar los ejercicios. Así es como se les habitúa á fijar la atención en la *cantidad*, distrayéndola de la *cualidad* ó *naturaleza* de las cosas ó medios de intuición.

Por eso conviene que después que los niños hayan ejecutado algunas operaciones con el *abaco*, las repitan valiéndose de los dedos de la mano, de los cristales de la ventana, de los bancos ó mesas, etc.; y que además el maestro practique en la enseñanza los tres ejercicios siguientes:

1.° Nombrar las bolas del *abaco* señalándolas al propio tiempo con el puntero, diciendo, por ejemplo: Esta bola y esta otra bola, son dos bolas, etc.

2.° Nombrar las bolas sin indicarlas, diciendo, por ejemplo: Una bola y una bola, son dos bolas, etc.

3.° Nombrar únicamente el número, como por ejemplo: Uno y uno son dos, etc.

Entendido esto, no puede ser más fácil el uso del *abaco* de unidades simples.

Quieren algunos que se enseñe á contar desde luego hasta ciento, y después se practiquen ejercicios fáciles sobre las cuatro operaciones de números enteros. Otros prefieren que en contando hasta diez, se pase en seguida á ejecutar las operaciones indicadas. Esto último parece lo más sencillo y natural, y lo más provechoso cuando los discípulos son de corta edad.

Para contar hasta diez, se dice á los niños: *Una* bola y *una* bola son *dos* bolas; *dos* bolas y *una* bola son *tres* bolas, etc.; separándolas en un principio con el puntero y luego nombrándolas solamente. Se repiten después los mismos ejercicios valiéndose de otros objetos materiales, y por fin se dice: *Uno* y *uno* son *dos; dos* y *uno* son *tres*, etc., sin hacer caso de las bolas. Durante estos ejercicios hará el profesor las preguntas que le sugiera su talento, para enterarse si los discípulos le comprenden, y para hacerse comprender, las cuales serán análogas á las siguientes: Estas *dos* bolas y *esta* bola (indicándolas) ¿cuántas bolas son? ¿*Cuatro* dedos y *un* dedo, cuántos dedos son? ¿Qué número sigue al *uno*, al *tres*, al *siete*, etc.? ¿A qué número sigue el *dos*, el *cinco*, el *nueve*, etc.? ¿Qué números hay de *dos* á *cuatro*, de *tres* á *ocho*, etc.? ¿Entre qué números está el *cinco*, el *siete*, etc.? ¿Quién sabe contar de *uno* á *diez*, de *tres* á *ocho*? etc.

El mismo orden ha de seguirse en las operaciones de números enteros, el cual se comprende con sólo indicar los ejercicios y preguntas.

El que sabe contar, sabe también la adición de la unidad; de consiguiente se pasa á los

Ejercicios de sustracción de la unidad.—Quitando *una* bola de *diez* bolas, quedan *nueve* bolas; quitando *una* bola de *nueve* bolas, quedan *ocho* bolas, etc.; *una* bola es *una* bola menos que *dos* bolas.... hasta *nueve* bolas, es *una* bola menos que *diez* bolas; en *diez* bolas hay *una* bola más que en *nueve* bolas.... hasta en *dos* bolas hay *una* bola más que en *una* bola.

Preguntas.—¿Cuánto es más, *dos* que *uno*, *tres* que *dos*, etc.? ¿Cuánto es mayor el *siete* que el *seis*, el *tres* que el *dos*, etc.? ¿Qué número es *uno* menos que *cuatro*, que *seis*, que *nueve*, etc.? El *dos*, el *tres*, etc., es *uno* más que ¿cuál número? ¿Quién sabe contar de *cuatro* á *uno*, de *siete* á *tres*, de *diez* á *uno*?

Adición del número dos.—Ejercicios.—Una bola y *dos* bolas, son *tres* bolas.... hasta *siete* bolas y *dos* bolas, son *nueve* bolas; *dos* bolas y *dos* bolas, son *cuatro* bolas.... hasta *ocho* bolas y *dos* bolas, son *diez* bolas; *diez* bolas, es lo mismo que *ocho* bolas y *dos* bolas; *tres* bolas, es lo mismo que *una* bola y *dos* bolas, etc.

Preguntas.—¿Qué número resulta de añadir *dos* al *uno*, *dos* al *cuatro*? ¿A qué equivale *cuatro* y *dos*, *tres* y *dos*, etc.? ¿Cuántos números hay entre *cinco* y *siete*, entre *seis* y *ocho*, etc.? ¿Cuál es la suma de *dos* y *tres*? ¿Por qué? (El niño no contesta porque no lo sabe, pero se le hace comprender por medio de las preguntas siguientes:) ¿Cuántas veces está el *uno* en el *dos*? ¿Y en el *tres*? ¿Qué número resulta de añadir *uno* á tres veces el *uno*? ¿Y de añadir el *uno* que sobra á cuatro veces *uno*?

Sustracción del número dos.—Ejercicios.—Una bola, son *dos* bolas menos que

tres bolas.... hasta *ocho* bolas, son *dos* bolas menos que *diez* bolas; *diez* bolas, son *dos* bolas más que *ocho* bolas... hasta *cuatro* bolas, son *dos* bolas más que *dos* bolas; *nueve* bolas son *dos* bolas más que *siete* bolas.... hasta *tres* bolas, son *dos* bolas más que *una* bola.

Preguntas.—¿Cuántas son *ocho* menos *dos*, *cinco* menos *dos*, etc.? ¿Cuánto es menos *cuatro* que *seis*? *Seis*, es *dos* más que ¿cuál número?

Después de explicar la adición y sustracción por el número *dos*, conviene ejercitar á los niños en las dos operaciones, por otras preguntas parecidas á las siguientes:

¿De qué número se quitan *dos* para que queden *seis*? ¿Qué número se quita de *ocho* para que queden *seis*? ¿Cuánto es más *ocho* que *seis*? ¿A qué número debe añadirse *dos* para que resulte el *nueve*?

Los ejercicios y preguntas relativas á la adición y sustracción del número *tres* y el *cuatro*, son análogos á los indicados al tratar de las mismas operaciones con el número *dos*.

Antes de proceder á la multiplicación y división, se enseña á contar hasta *veinte*, *treinta*, *cuarenta*, etc., según la disposición de los niños. Los primeros ejercicios son los siguientes:

Ejercicios de multiplicación.—*Una* bola y *una* bola, son *dos* bolas; *dos* veces *una* bola, son *dos* bolas; *una* vez *dos* bolas, son *dos* bolas; *dos* bolas y *dos* bolas, son *cuatro* bolas; *dos* veces *dos* bolas, son *cuatro* bolas; *tres* bolas y *tres* bolas, son *seis* bolas; *dos* veces *tres* bolas, son *seis* bolas; *tres* veces *dos* bolas, son *seis* bolas, etc.

Ejercicios de división.—*Una* vez *dos* bolas, son *dos* bolas; *dos* veces *una* bola, son *dos* bolas; *una* bola y *una* bola, son las *dos* mitades de *dos* bolas (se explica lo que se entiende por mitad); separando *dos* bolas en *dos* partes, cada *una* de estas partes será *una* bola; *cuatro* bolas, son *dos* bolas y *dos* bolas; *dos* bolas y *dos* bolas, son las *dos* mitades de *cuatro* bolas; dividiendo *cuatro* bolas en *dos* partes iguales, cada una de estas partes constará de *dos* bolas.

Las preguntas que corresponden á estos ejercicios, se deducen naturalmente de los mismos y de lo explicado antes.

Tal es el orden de la enseñanza del cálculo por medio del *abaco* de unidades simples. Para abreviar una explicación árida y minuciosa de por sí, se han suprimido muchos ejemplos de ejercicios y preguntas, que á los profesores les será fácil suplir. Basta para esto recordar los principios sentados, y el orden seguido en la enseñanza de la numeración.

La explicación empieza siempre por los ejercicios de intuición con el *abaco*; se repite con otros objetos materiales, como los dedos de la mano, etc., y por fin con números abstractos. El propio orden ha de seguirse en las preguntas, y á este fin no hay más que añadir á las indicadas, las palabras *bolas*, *niños*, *mesas*, etc., y por último, *unidades*.

El *abaco*, cuyas bolas representan unidades de diverso orden según los alambres, facilita la inteligencia de la numeración. El uso de este aparato es también sencillo, aunque no tanto como el de unidades simples.

Cuando los niños cuentan sin dificultad las diez bolas del primer alambre, se les hace advertir que para contar más de diez ó de una decena, se necesita añadir á las bolas de este alambre una ó más del segundo, una por ejemplo, para el

número once; pero que puede representarse este número de otra manera, una vez que se convenga el que cada bola del segundo alambre valga tanto como las diez del primero. Así el número once podría representarse por *una* bola del segundo alambre y *una* del primero; el *doce* por *una* bola del segundo y *dos* del primero, etc. El *veinte* se representará, ó por *una* bola del segundo alambre y las *diez* del primero, ó lo que es mejor, por *dos* bolas del segundo alambre. Luego se indican los números de *veinte* á *treinta* por medio de *dos* bolas del segundo alambre, á las cuales se agrega sucesivamente *una*, *dos*, *tres*, etc., del primero. De un modo análogo se representan todos los números hasta *ciento*, y entonces se conviene en que *una* bola del tercer alambre equivalga á *diez* del segundo ó á *ciento* de las del primero, y por medio de la combinación de las bolas de los tres primeros alambres se representan todos los números entre *ciento* y *mil*. Siguiendo igual procedimiento, se hace comprender que las bolas del cuarto alambre pueden representar decenas de millar; las del quinto, centenas de millar, etc.

Luego repiten los niños esto mismo con otros objetos materiales, conviniendo, por ejemplo, que las manos, una sobre otra, representen una decena ó una bola del segundo alambre; y entre las manos y los dedos, haciendo otras convenciones análogas á la anterior, podrían representarse todas las bolas del *abaco*. Esto, sin embargo, sería muy complicado en pasando del número ciento, y es más conveniente servirse para ello del encerado ó tablero negro.

Colocado un aparato junto á otro, se señalan en el encerado, por medio de trazos verticales ó unidades en una línea horizontal los números indicados en el *abaco*, cuidando de separar el último trazo de la derecha de los nueve restantes, en la forma siguiente:

|	|	|	|	|	|	|	|	|	Unidades.
|	|	|	|	|	|	|	|	|	Decenas.
|	|	|	|	|	|	|	|	|	Centenas.
|	|	|	|	|	|	|	|	|	Unidad de millar.
|	|	|	|	|	|	|	|	|	Decena de millar.
|	|	|	|	|	|	|	|	|	Centena de millar.
|	|	|	|	|	|	|	|	|	Unidad de millón.
|	|	|	|	|	|	|	|	|	Decena de millón.
|	|	|	|	|	|	|	|	|	Centena de millón.
|	|	|	|	|	|	|	|	|	Unidad de millar de millón.

La línea superior representa las unidades simples; la segunda línea las decenas; la tercera las centenas, etc.

De esta manera se practican muchos y variados ejercicios. El profesor enuncia un número; el primer niño de la sección lo indica con las bolas del *abaco*, el segundo, en el encerado por medio de trazos verticales; el tercero, repite el número representado en los dos aparatos. Se ejecuta igual procedimiento con otros números, y combinando unos ejercicios con otros, se repiten de mil modos diferentes.

Después de comprendida la numeración, se pasa á las cuatro operaciones de números enteros. Luego se hace observar á los niños que la representación de los números por este medio es muy complicada y embarazosa; se les dice que

hay otro más fácil y sencillo, y pasan naturalmente al conocimiento de las cifras ó guarismos, y adquieren en punto tan importante ideas claras y distintas, lo cual no es común en las escuelas.

Cuando se trata del conocimiento de las cifras, tanto que antes se haya hecho uso de un *abaco* ó del otro, es preciso recurrir también á la intuición. A este fin coloca sucesivamente el profesor los cartones ó placas de metal en que están trazadas las cifras en la muesca ó hendidura del lado superior del tablero, y separa un número de bolas igual al que representa la cifra que se da á conocer. Llama la atención acerca del número y la cifra; presenta otros ejemplos intuitivos, los repite con números abstractos, y así se conseguirá, sin duda alguna, que no se confunda el número con el signo que lo representa, de que provienen en gran parte las dificultades y pocos adelantamientos en el estudio de la aritmética.

Al emprender los niños el cálculo por escrito, no por eso debe abandonarse el *abaco*. Conviene usarlo en muchas circunstancias para aclarar algunas reglas y hacer comprender ciertas explicaciones difíciles; pero es preciso habituar al discípulo gradualmente á las operaciones abstractas, y por tanto no se debe abusar de los medios materiales de enseñanza.

Los *abacos* para la enseñanza de los quebrados comunes y decimales sirven también de grande auxilio en las escuelas. Se diferencian del explicado en que en lugar de bolas hay cilindros en los alambres. El cilindro del primero representa la unidad, y los de los otros las partes en que ésta se divide: dos, tres, cuatro, cinco, diez, ciento, etc., según que sea para la enseñanza de los quebrados comunes ó decimales. Como este aparato sólo se usa con niños ejercitados ya en el cálculo mental, y á veces en el por escrito, es fácil de entender, sobre todo después de la explicación del *abaco* ordinario.

(Autores consultados: *Montesino, Pestalozzi, Denzel, Braun.*)

Abasidas. *(Historia de la educación.)* Distinguiéronse los *Abasidas* por su amor á las ciencias y á las letras, y por su influjo en la cultura del espíritu y en la educación en general. Los primeros califas menospreciaban la instrucción de las naciones que sometían á su dominio; para ellos no había otro libro que el Corán, ni otros estudios que los que habían de servir para interpretarlo, y los que se originan de esta misma interpretación. Los Abasidas, menos fanáticos que los califas de la primera dinastía, extendieron su protección á las ciencias profanas, abriendo un camino que recorrieron muchos árabes con gran provecho de los progresos intelectuales.

Almanzor, segundo califa de la dinastía de los *Abasidas*, y fundador de Bagdad, estableció premios para los que tradujesen de los autores griegos lo que fuera más adecuado al gusto de sus compatriotas en filosofía, astronomía, matemáticas y medicina. Haroun-al-Raschid, contemporáneo de Carlomagno, y el protector más espléndido de la ciencia entre los árabes, viajaba rodeado de sabios, y atraía á su corte á los hombres ilustrados de todos los países sujetos á su dominio; y basta citar un hecho en comprobación de las consideraciones con que los trataba. Queriendo encomendar la instrucción de sus hijos á Malek, fundador de la secta ortodoxa, le propuso que pasara á palacio con tal objeto; y habiéndole contestado el sabio que *la ciencia no hacía la corte á nadie, sino que debía hacérsele á ella*, repuso Haroun: *Tenéis razón: acudirán mis hijos adonde los demás man-*

cebos van á instruirse con vuestras lecciones; y los envió en efecto. Abdallad Mamoun, hijo del anterior, educado por el célebre gramático Abou-Hazan, decía que de la instrucción depende la verdadera felicidad de los pueblos, y que era preciso poner á los profesores al abrigo de todas las eventualidades, asegurándoles una dotación fija, y obligando al Gobierno á que les proporcionase protección y ascensos. Erigió academias en Bagdad y otros puntos, y dejó un nombre que no se borrará jamás de los anales de las letras. Malawakkel y otros, así como los anteriores, llamaron á la corte á los sabios cristianos; hicieron traducir en idioma árabe los clásicos griegos, principalmente á Hipócrates y Galeno, Euclides y Ptolomeo, Aristóteles y Theophrasto; fundaron escuelas y academias en diferentes puntos de su vasto imperio; erigieron bibliotecas; en una palabra, procuraron despertar y sostener el amor á las ciencias valiéndose de todos los medios posibles.

Estos nobles esfuerzos hallaron simpatías en la nación, y fueron secundados en todas partes. Las disposiciones intelectuales de la raza árabe, la necesidad de conocimientos variados, sostenida y aumentada de continuo por las frecuentes relaciones con otros países, las riquezas que las fábricas y el comercio acumulaban hasta en las ciudades más insignificantes de Oriente, todo contribuía á la creación y progresos de las sociedades científicas. Los grandes y los visires imitaron el digno ejemplo de los califas, y los fugitivos Ommiadas importaron en Sicilia y en España las ciencias cultivadas, principalmente en Bagdad.

En España, sobre todo, se manifestó el desarrollo intelectual de los árabes en todo su esplendor, y de allí se extendió la civilización de Oriente por el resto de la Europa occidental. En 795 el rey Hixén, poco antes de su muerte, daba á su hijo consejos que manifiestan el grado de cultura que ya habían alcanzado los árabes en España en aquella época, y que son dignos de mencionarse por los excelentes preceptos que encierran para la educación de los príncipes: «Deposita en tu corazón, le decía, y no olvides nunca estos consejos, que quiero darte, por el mucho amor que te tengo. Considera que los reinos son de Dios, que los da y los quita á quien quiere. Pues Dios nos ha dado el poder y autoridad real que está en nuestras manos por su divina bondad, demos gracias á Dios por tanto beneficio, hagamos su santa voluntad, que no es otra que hacer bien á todos los hombres, y en especial á los encomendados á nuestra protección; haz justicia igual á pobres y á ricos; no consientas injusticias en tu reino, que es camino de perdición: al mismo tiempo serás benigno y clemente con los que dependen de ti, que todos son criaturas de Dios. Confía el gobierno de tus provincias y ciudades á varones buenos y experimentados: castiga á los ministros que opriman á tus pueblos sin razón con voluntarias exacciones; gobierna con dulzura y firmeza á tus tropas; cuando la necesidad te obligue á poner las armas en sus manos, sean los defensores del Estado, no sus devastadores; pero cuida de tenerles pagados y seguros de tus promesas. Nunca ceses de granjear la voluntad de tus pueblos, pues en la benevolencia de ellos consiste la seguridad del Estado, en el miedo el peligro, y en el odio su cierta ruina. Procura por los labradores que cultivan la tierra y nos dan el necesario sustento; no permitas que les talen sus siembras y plantíos; en suma, haz de manera que tus pueblos te bendigan y vivan contentos á la sombra de tu protección y bondad, que gocen seguros y tranquilos los placeres de la vida: en esto consiste el buen gobierno; y si lo

consigues serás feliz y lograrás la fama del más glorioso príncipe del mundo.»

De igual manera cuidaban los demás príncipes con especial solicitud de la educación de sus hijos, creaban academias científicas y establecían escuelas elementales en las mezquitas. (Véase el artículo ÁRABES, donde se habla más extensamente de las escuelas y de la educación.)

(Autores consultados: *Cantú*, *Conde*, *Niemeyer*, *OElsner*.)

Abecedario. En la voz humana se distingue cierto número de sonidos, puros unos, producidos sin más que estrechar ó ensanchar el canal por donde dejamos salir la aspiración sonora, y articulados otros, producidos con la intervención de los órganos vocales, la lengua, el paladar, los labios, etc.

Para fijar estos sonidos y poder recordarlos y reproducirlos, se inventaron signos permanentes, que en la escritura alfabética son las letras, expresión gráfica, como los órganos orales son la expresión fonética.

La serie ordenada de estas letras constituyen el *abecedario*, palabra compuesta del nombre de las cuatro primeras, *a*, *b*, *c*, *d*, suprimiendo el sonido *e* del nombre de la *d*, y añadiendo la desinencia *ario*.

Atribúyese á Cadmo el haber traído los caracteres alfabéticos á Europa, introduciéndolos en Grecia. En un principio el alfabeto de los griegos y romanos era muy reducido, y fué aumentándose á medida que se hacía mejor el análisis de los sonidos.

El número de letras del *abecedario* ofrece alguna diferencia, aunque de poca importancia, de un pueblo á otro. Para que fuera completo debería tener signos que representasen las diferentes modificaciones de cada sonido; pero, además de que así sería más complicado, se suple en gran parte esta falta con el acento ortográfico, que corresponde al fonético en la pronunciación de los sonidos formando vocablos.

Otra reforma es más esencial en los abecedarios. Entre las letras del nuestro hay algunas que representan dos sonidos en distintas combinaciones, y sonidos representados también por letras distintas. En otras lenguas es aun más notable esta irregularidad; lo que ha dado ocasión á varios proyectos de reformas ortográficas, ó más bien de los caracteres alfabéticos, aumentando ó disminuyendo el número de modo que cada letra sea la representación exacta, fiel, invariable y exclusiva de un sonido.

La Academia de Maestros de Madrid y algunos Profesores, entre ellos el señor Hernando con mayor insistencia, hicieron importantes trabajos en este sentido, como se han ejecutado también respecto á otras lenguas.

Como todas las reformas, los proyectos en este punto tropiezan con grandes dificultades, á causa de razones más ó menos fundadas, ó de preocupaciones respecto al origen y etimología, tanto de los signos aislados como de su combinación formando palabras, porque chocan y repugnan las novedades que se oponen naturalmente á los hábitos contraídos.

Menos aceptación han tenido, por menos prácticos y necesarios, los proyectos de signos que por su forma recuerden los sonidos, así como los de abecedarios universales.

Abecedario es sinónimo de *alfabeto*, palabra compuesta de las dos primeras letras del alfabeto griego *alpha* y *beta*.

Ambas voces, aunque expresan lo mismo, la serie ordenada de las letras, se diferencian, según Barcia, en que «el *abecedario*, hecho por el bajo latín, es un nombre vulgar; mientras que el *alfabeto*, que nos trae á la memoria el clasicismo ático, ha penetrado en el lenguaje culto. Así decimos: el *abecedario* de la Cartilla, el *alfabeto* del sanscrito; siendo absurdo decir: el *abecedario* del *sanscrito*, el *alfabeto* de la Cartilla.

»El *abecedario* pertenece á las escuelas rudimentarias; el *alfabeto* pertenece á la erudición.

»Un ignorante aprende el *abecedario*; un sabio estudia la filosofía del *alfabeto*.

»El *abecedario* es una especie de rutina, en que trabaja exclusivamente la memoria: el *alfabeto* es un misterio de la palabra humana, y una historia de todos los pueblos de la tierra, que hacen impotente la ciencia de los más grandes eruditos.

»En una palabra, el *abecedario* se aprende; el *alfabeto* no se acaba de aprender.

»Para el *abecedario* basta el niño; para el *alfabeto* no basta el hombre.»

Enseñanza.—Las dos cuestiones principales relativas á la enseñanza del abecedario estriban en la denominación de las letras consonantes y en el orden con que deben presentarse éstas. Todos convienen en que la lectura debe principiar por las letras vocales, que son los signos visibles de los sonidos puros de nuestra voz; pero al llegar á las consonantes, cada uno sigue distinto camino. Hasta los que rechazan de un modo absoluto el método llamado deletreo en la enseñanza de la lectura, y de consiguiente, prescindiendo de las consonantes pasan á enseñar las sílabas una vez conocidas las letras vocales, consideran de importancia estas dos cuestiones, puesto que tratan de ellas. Mucho se ha escrito sobre este particular en uno y otro sentido, y más bien que hacer mérito de algunas opiniones, será oportuno citar las propias palabras de autores de crédito en la materia:

«Hemos sentado con todos los autores, y sobre todo con la razón, que los sonidos orales puros son los más sencillos y los más fáciles que presenta la naturaleza en el desenvolvimiento de los órganos de la palabra: por esta razón creemos que la pronunciación y conocimiento de las figuras que representan estos sonidos es el primer paso que se debe dar en la enseñanza.

»La voz no encuentra en la expresión de los sonidos obstáculo alguno que se oponga á su emisión; pero el canal por donde pasa se puede angostar ó ensanchar, y entonces la voz adquiere diferentes grados, de modo que la mayor abertura del órgano hace entender el sonido de la *a*, y la menor el sonido de la *u*, y á medida que la mayor abertura se va estrechando hasta llegar á la menor, forma cinco clases ó escalones, y el oído percibe sucesivamente los sonidos *a*, *e*, *i*, *o*, *u*.

»Estos sonidos están representados en la escritura con diferentes caracteres, que colocaremos en las tablas primera y segunda, como también los sonidos aspirados, cuya aspiración se señala en nuestra escritura con el carácter *h;* y podemos decir, que sólo es aparente esta aspiración en la conversación y en la lectura; porque en la realidad el oído no percibe ni distingue los sonidos *ha*, *he*, *hi*, *ho*, *hu*, de los sonidos *a*, *e*, *i*, *o*, *u*, á lo menos en buen castellano. En donde únicamente se puede señalar la aspiración es en la risa, en los llantos, en los lamentos, y en los tonos musicales.

»En la primera tabla colocaremos todos estos sonidos con todos los caracteres

de la imprenta; pero no precisará el maestro á los niños á que los aprendan todos, sino solamente los minúsculos y los aspirados, porque únicamente los distingue la vista. Este es el primer paso de la naturaleza en el llanto de los infantes, y el primer paso en la enseñanza; y aun he oído á un filósofo muy meditador en esta parte de la gramática, y muy observador de la naturaleza, que la letra *a*, ó el sonido que representa la *a*, era propio de los varones al nacer, y el sonido que representa la *e* era propio de las hembras; así es que él llamaba macho á la *a*, y hembra á la *e*, y aun arriesgó la proposición de que si él oía al nacer el llanto de una criatura, diría sin equivocarse si era macho ó hembra: porque el varón siempre dice cuando llora al nacer *ha, ha, ha*, y que la hembra siempre que llora dice *he, he, he:* yo no he tenido motivo de observarlo al nacer, pero he advertido algo de más vigor en el llanto de los varones.

PRIMERA CLASE.

Tabla primera.

a	e	i	o	u	y
ha	he	hi	ho	hu	
A	E	I	O	U	Y
A	*E*	*I*	*O*	*U*	*Y*
a	*e*	*i*	*o*	*u*	*y*

»Esta tabla no llena la extensión de las necesidades sino en cuanto estos sonidos están separados de las palabras; porque aislados como están aquí colocados, no pueden distinguirse si son largos, ó breves, ó circunflejos, esto es, ni largos ni breves; porque si entramos en el pormenor del tono, advertiremos que no tenemos sólo las cinco vocales, sino que tenemos quince: cinco largas, cinco breves, y cinco que no son largas ni breves, sino que están al tenor ordinario de la lectura. Cuando lleguemos á tratar de la ortografía de las palabras, entonces distinguiremos los sonidos agudos con el acento, conforme á las reglas de la gramática; pero en cuanto al presente, no debemos exigir de los niños otra cosa sino que las distingan y las pronuncien con claridad.

»Para proceder con seguridad en la enseñanza, hará el maestro una subdivisión de las vocales, señalando al niño dos solamente: las repetirá primero él, y las hará repetir al niño muchas veces; y á medida que las vaya aprendiendo, le irá dando conocimiento de las demás, hasta concluir con todas.

»Cuando el maestro esté seguro de que el niño conoce perfectamente y pronuncia con claridad los sonidos que representan las vocales, deberá ejercitarlo en los cinco sonidos aspirados, acompañándolos á menudo unos y otros, para que no los equivoque más adelante con los sonidos articulados *cha, che*, como sucede muy frecuentemente.

»Para proceder con todo el rigor de la sencillez, no se debe pasar tan pronto de los sonidos á las articulaciones: es preciso familiarizar á los niños en el conocimiento de los sonidos dobles, antes de pasar á las articulaciones; por esta razón colocamos en la segunda tabla las combinaciones de las vocales que pueden ocu-

rrir en la lectura. El maestro se esmerará en que el niño vaya pronunciando estos sonidos, primero despacio, y después con la brevedad posible, para acostumbrarlo á coger dos objetos á un mismo tiempo con la vista.

»Esta lección de la segunda tabla no es de absoluta necesidad, es puramente útil; el que la quiera evitar, no cometerá un gran defecto en la enseñanza; pero tampoco perderá nada el que ejercite á sus discípulos en la pronunciación de estos sonidos.

Tabla segunda.

ae	ai	ay	ao	au
ea	ei	ey	eo	eu
ia	ie	io	iu	oi
oa	oe	oy	ua	ue
ui	uy	uo	ou	hue
hau		hie	hoy	hay

»Todas las lecciones del atlas en las tablas constarán de seis renglones. El maestro debe interesarse más en enseñar con solidez, que enseñar pronto; y así, no tendré yo por rápidos sino los progresos que sean sólidos; éstos si que merecen el nombre de progresos.

»Siempre se debe procurar llevar á los discípulos lentamente, atento á que en todas las operaciones vayan de lo simple á lo compuesto, de lo fácil á lo difícil; y para no cansarlos, es necesario que las lecciones no sean muy largas, pero sí muy frecuentes, alternando el trabajo con el descanso; pero que este sea de doble duración.

»Nunca tendré yo la mala costumbre de suponer conocimientos que no tienen, y para evitar este escollo, contra el cual chocan casi todos los maestros, iré recorriendo la cadena de las tablas por todas las lecciones, pasando de eslabón en eslabón sin suprimir ninguno, ni tampoco el orden respectivo que se debe guardar en la enseñanza.

»Todavía hay más; al niño que haya olvidado algún orden de sílabas, ó que equivoque alguna articulación, lo volveré con disimulo, y sin que él lo conozca, al conocimiento de élla, hasta que la fije bien en la memoria.

»Esto es muy fácil de conocer, si el maestro tiene la práctica de dar todos los días un repaso á las lecciones sabidas, aunque no sea sino muy breve y rápido este repaso, y sobre todo, se conocerá más fácilmente en las tablas que sirven de examen.»—*(Vicente Naharro.)*

«Basta atender á la articulación prosódica de los diez y nueve sonidos compuestos ó que *suenan con las vocales*, para convencerse desde luego que sería grosero error y vano intento aspirar á que una articulación y sonido compuesto puedan producir una sensación auricular simple; y del mismo modo que debiendo expresar con dos signos el sonido compuesto (aunque en sí sea solo y *uno)*, pretendiésemos que la sensación ocular fuese igualmente simple. Esto no es posible ni cabe en lo humano conseguirlo; pero sí es asequible aproximarse en cuanto alcanzarse pueda, á que el *nombre* de la letra consonante (ó sea la sensación auricular) sea lo menos compuesta factible, es decir, que se emplee en el

nombre un solo tiempo articulado, una sola emisión de voz, una sola sílaba, y que este nombre, en fin, sea una de las diez combinaciones que puede formar cada articulación arrojando ó conteniendo los cinco sonidos vocales.

»Sentado este principio, veamos cómo la distancia que siempre separa la práctica de la teoría, ha ido disminuyendo y aproximándose al punto de la perfección asequible. Para ello pondremos, según el orden de nuestro actual alfabeto, todas las consonantes. Como término de comparación más lejano é imperfecto, pondremos debajo el nombre que tenían en griego; seguirá el nombre con que todos hemos aprendido y que aun se conserva en la mayoría de las escuelas. En tercera línea el que muchos profesores inteligentes han propuesto, y finalmente el que, apoyado también en razones y opiniones respetables, pudiera adoptarse.

B	C	CH	D	F	G
beta	cappa	chi	delta	fi	gamma
be	ce	ceache	de	efe	ge
bé	ce	ché	dé	fé	gué
ba	ca	cha	da	fa	ga

H	J (1)	L	LL	M	N
eta	»	lambda	»	my	ny
hache	jota	ele	elle	eme	ene
»	jé	lé	llé	mé	né
»	ja	la	lla	ma	na

Ñ	P	Q	R	S	T
»	pi	»	ro	sigma	tau
eñe	pe	qu	ere, erre	ese	te
ñe	pé	qué	re, rré	sé	té
ña	pa	»	ra, rra	sa	ta

U	X	Y	Z
beta	xi	ipsilon	zeta
u consonante	equis	i-griega	zeda
vé	ecse	y	zé
va	egs	ya	za

»Basta echar una simple ojeada por este cuadro de *nombres* para conocer cuánto se ha adelantado y hasta dónde se puede llevar el límite de perfección. En la mayoría de las letras del alfabeto griego, si bien se oye la articulacion al principio del sonido que se figura, sin embargo tienen sus nombres dos sílabas ó sonidos que son inútiles cuando han de combinarse con otros sonidos; y además la articulación inicial, ora va acompañada de un sonido vocal, ora de otro: *be*ta, *ca*-ppa, *pi*, *ro*, lo que necesariamente induce confusión.

»Si observamos los nombres de la segunda línea, nombres que han llegado hasta nosotros, vemos en ellos una extraña mezcolanza, recuerdos unos del grie-

---

(1) Como no todas las lenguas usan de iguales articulaciones para pronunciar las palabras, carece la griega de esta letra, que entre nosotros trae su origen del árabe. Igualmente carece de la Ll y Ñ, y no necesita la Q.

go, y otros bárbaras denominaciones del latín y romance, tales como *equis, i-griega, zeda, hache, ceache, jota:* con lo que se reproducen y aumentan los mismos defectos que acabamos de notar en el alfabeto griego. Sin embargo, el adelanto es visible en cuanto se nombran las articulaciones acompañándolas casi siempre con el signo *é*, habiéndose dado con esto el primer paso para la uniformidad. Las letras ó denominaciones *mudas*, pronunciadas en un solo tiempo, son en verdad en corto número, predominando las llamadas semivocales, nombre bárbaro que representa una invención más bárbara todavía, puesto que signos que en griego eran los más sencillamente expresados, tales como *chi, fi, my, ny, ro*, son sustituídos por *ceache, efe, eme, ene, erre.*

»Dado el primer paso hacia la reforma, es muy difícil retroceder, porque los hombres de claro ingenio se encargan muy luego de llevarla adelante y de demostrar lógicamente las consecuencias de un primer principio. Así nació la denominación de las consonantes que figuran en tercera línea. Si los nombres *beta, cappa, delta, gamma,* se habían convertido en *be, ce, de, ge*, ninguna dificultad podía ofrecerse en que los nombres *chi, fi, mi*, etc., ó los posteriores *jota, ele, eme*, etc., se convirtiesen en *ché, fé, qué, jé, lé, mé*, etc. La ventaja era incontestable, los inconvenientes ningunos, si no es que quieren considerarse tales los que siempre oponen el hábito y espíritu de rutina; así es que esta reforma nació ya en el siglo XVII en tres distintos países. *Valentín Ickelsamer* en Alemania, los solitarios de *Port-Royal* en Francia, y el aragonés *Juan Pablo Bonet* en nuestra España, propusieron modificación tan útil, que por desgracia fué escasamente conocida, y muy luego poco menos que olvidada.

»Pero ¿qué inconvenientes presenta la denominación que acabamos de indicar, para que quiera sustituirse el sonido vocal *á* al sonido *é*? Indicaremos sucintamente la razón que nos parece más poderosa. Reducido el nombre de cada letra á una sola sílaba y sonido, debe procurarse adoptar el de composición más sencilla y fácil, el que menos excepciones y ambigüedades ofrezca. Para articular cada sonido consonante y poner en juego los órganos de la boca, podemos acompañarlo con cualquiera de los cinco sonidos vocales, expeliendo ó deteniendo el aire sonoro; así es que una letra consonante puede tener diez nombres, por las diez combinaciones más sencillas que puede formar el sonido que representa con los cinco sonidos vocales, pudiendo llamar *ba, be, bi, bo, bu, ab, eb, ib, ob, ub*, á este signo convencional *b*.

»El por qué han sido desechados los cinco nombres últimos, fácil es comprenderlo, puesto que son sonidos que por su dureza no es tan común su uso como los primeros, y porque fácilmente se confunden con otros sonidos muy semejantes, cuya suavidad ó fuerza de expresión percibe mejor el oído en las cinco primeras combinaciones.

»Tampoco es difícil explicar por qué entre estas fué preferida la segunda, puesto que pronunciando el nombre con *é* muda ó cerrada, era ventajoso para el método de enseñanza literal decir *bé, é, bé*, y hacer que la primera vocal, siendo muda, desapareciese en su contacto con otra abierta.

»Esta ventaja, que para el método literal no deja de serlo, aunque en pequeñísimo grado, es precisamente lo que hace desechar la denominación con *é* y preferirla con *á* cuando se adopta el método silábico. Por otra parte, la denominación con *é* ofrece ciertos errores y aberraciones ortográficas, que no presenta la

que trata de sustituírsele: véase si no el sonido *ca;* combinado con todas las demás vocales, tiene que expresarse con distintos signos al reunirse con *é* ó *i;* así *que, qui,* porque si se escribe *ce, ci,* suena como *ze, zi.* Lo mismo sucede con el sonido *ga,* el cual además puede confundirse con *ja,* unido con los citados sonidos *e, i:* de modo que, siguiendo la regla general, ocho combinaciones de las diez que con cualquiera letra de las indicadas puede formarse y habiendo solas dos excepciones, era mal sistema adoptar la excepción por nombre de la letra y recuerdo del valor del sonido.»—*(Laureano Figuerola.)*

«¿Qué nombres daremos ahora á las consonantes? Conservaremos los nombres antiguos *be, ce, de, efe,* etc., ¿ó las denominaciones *be, ce, de, fe,* etc.? No soy ciertamente enemigo de las reformas, pero no las admito sino cuando su necesidad ó su utilidad por lo menos esté demostrada. Veamos pues: Este último sistema, elogiado como un excelente descubrimiento, sin pensar acaso que lleva dos siglos de fecha, tiene la ventaja, según sus partidarios, de paliar los inconvenientes del deletreo. Pero declaro desde luego que rechazo el deletreo, de cualquier naturaleza que sea; de consiguiente, no necesito paliativos para una cosa que no he de usar. Podrá desaprobarse que no siga el deletreo; pero una vez rechazado este método, no podrá reprobarse que rechace el medio de paliar sus inconvenientes. Estaría en mi derecho limitándome á estas pocas palabras; pero añado, que aun para los que siguen el deletreo, no veo ventaja alguna en aplicar á las consonantes nombres nuevos; porque no me parece menos bárbaro decir á un niño, por ejemplo, *pe, a, pa; le, o, lo,* que *pe, a, ele, o,* para llevarle á leer *palo,* á lo cuál no conduce ni lo uno ni lo otro. Hay más: la nueva denominación de las consonantes presenta muy graves inconvenientes. Como se pretende acomodar el nombre de la consonante al valor que tiene en la sílaba, ó se ha de faltar á este principio, ó se ha de designar con nombres absolutamente idénticos, articulaciones diferentes, como por ejemplo: la *c,* antes de la *a,* o, *u,* como la *q;* la *g,* antes de *e, i,* como la *j.* Y esta confusión es muy á propósito para desconcertar al discípulo, el cual, cuando se le hable de un *ca,* de un *ge,* no sabrá si se le quiere hablar de las consonantes c ó *q, g* ó *j.* Para evitar esto se apela á un medio en contradicción con el sentido lógico, entrando en distinciones que llevan el ridículo hasta el extremo. Es preciso confesar que este paso es maravillosamente retrógrado. En fin, ¿cómo se denominará la letra *h?* ¿Se dirá que es *he?* Entonces se asimila á las consonantes y se da una idea equivocada, ó se la designa por el mismo sonido que la *e.* ¿Será bueno no darle nombre alguno? También se ha recurrido á este medio, y es en efecto muy cómodo para eludir la dificultad, mas no para resolverla; porque cada uno de los signos que se dé á conocer aisladamente á los niños, ha de tener un nombre. Estos defectos no se hallan en el sistema ordinario, que da á cada letra un nombre especial bien caracterizado. Pero se dirá que este sistema presenta algunos de los inconvenientes que acaban de indicarse, como la combinación *ca* y *ge* y *ga.* Es cierto; mas no es motivo para hacer un cargo, porque con las denominaciones antiguas no se pretende como con las nuevas llevar por el nombre de la consonante á su valor en la sílaba. Además, estas observaciones prueban que el deletreo en general y cualquiera que sea la denominación de las consonantes, es una cosa absurda....

»Por lo que á mí hace, y lo mismo á los que siguen mi método, la cuestión acerca del nombre de las consonantes, es del todo indiferente y casi ociosa; no

es más que un asunto de gusto ó acaso de capricho. Dese los nombres que se quiera á las consonantes, con tal que se halle un medio de evitar los inconvenientes indicados. En cuanto á mí, prefiero á los nombres sordos y monotonos *be, ce, de, fe*, etc., los nombres comunes *bé, cé, dé, efe*, los cuales me parece que no tienen tan poca gracia....

»Coloco las consonantes en otro orden que el ordinario: viene á ser próximamente el mismo adoptado por los *stenógrafos*. Me parece preferible al del alfabeto ordinario, porque están reunidas las articulaciones, entre las cuales hay analogía.... Si quiere darse nombres á estas diversas categorías de consonantes, propongo los siguientes, aunque sin dar á esto grande importancia. Estos nombres no tienen otra ventaja que la de indicar, acaso mejor que otros, los órganos que más intervienen en la pronunciación de las consonantes, ó bien alguna circunstancia notable que las caracteriza. Este orden y los nombres que proponemos, se expresan á continuación (1).

Labiales.....	*b, p, m.*
Sopladas.....	*f, v.*
Dentales.....	*d, t.*
Guturales.....	*c, g, k, q.*
Silbantes.....	*s, z.*
Gutural silbante..	*x.*
Chirriantes.....	*j, ch.*
Palatina.....	*l, ll.*
Nasal.....	*n.*
Vibrante.....	*r.*» (*Patricio Larroque.*)

«Aunque se empiece por enseñar á los niños á producir los sonidos que tienen las letras en la lectura, no por eso se ha de pasar sin enseñarles el nombre usual de las letras. Las del carácter bastardo se parecen tanto á los caracteres de imprenta, que los niños pueden aprender á un mismo tiempo y fácilmente, á leer unas y otras. En cuanto al orden, el del alfabeto es poco conveniente; por eso se propone enseñar primero las vocales, luego los diptongos, y en seguida las consonantes unidas á las vocales. Otros presentan las letras según los elementos que contienen, y comienzan por lo más simple. He aquí el orden que convendrá seguir, especialmente cuando se adopta el método de que la lectura y la escritura marchen á la par: *i u t l, n m h p, a q d, v w r, b f j g y, k s x, z.* Abrigamos la íntima convicción que es de la mayor utilidad que la enseñanza de la lectura y escritura sea simultánea, y que este método proporciona muchos ejercicios de la atención y del juicio, como conviene en todos los métodos, á fin de que se pongan desde luego en actividad las facultades del niño.»—(*Niémeyer.*)

Nuestra opinión acerca de este asunto, la hemos consignado en un trabajo particular, apoyándola después en razones que vamos á reproducir.

Todos los autores convienen que se den primero á conocer las vocales, y por consiguiente los signos que las representen serán los primeros que se pongan á

---

(1) Téngase presente que se trata de la pronunciación francesa.

la vista de los niños, y luego las mismas vocales acompañadas de la letra *h*. Para fijar más la atención del niño, es útil presentar á continuación mezcladas entre sí las vocales en diversa dirección y manera. He aquí, pues, cuál debiera ordenarse este primer ejercicio:

a	e	i	o	u
ha	he	hi	ho	hu
		y		
A	E	I	O	U
		Y		

a	e	i	o	u
e	i	o	u	a
i	o	u	a	e
o	u	a	e	i
u	a	e	i	o

Lo que en seguida debe presentarse á los niños son los signos de las letras consonantes. ¿En qué forma? El método orgánico no tiene, en nuestro concepto, la importancia que ha querido dársele. Los niños que van á la escuela no van allí á aprender á hablar, sino á leer. En las mismas escuelas de párvulos, á que concurren niños de dos y tres años, no se tiene en cuenta para nada la facilidad de pronunciación para la enseñanza de las letras, y sin embargo, en las escuelas de párvulos las aprenden todos. La vista es el sentido por el cual el niño adquiere este conocimiento, y por consiguiente, es más útil atender á la forma que presentan las letras; y siguiendo este principio, nos parece ser la más natural la siguiente:

B	D	T	F	V	H	L	Ll	P
b	d	t	f	v	h	l	ll	p
Q	C	CH	G	J	S	Y	M	N
q	c	ch	g	j	s	y	m	n

N	X	R	Z
ñ	x	r	z

Por lo que hace á los procedimientos para la enseñanza del abecedario, creemos que no son de grande importancia. El abecedario es fácil de aprender, y la prueba está en que cuando el niño no se ha habituado aún al estudio, lo aprende en poquísimas lecciones y jugando; de consiguiente, carecen de interés los medios que se ponen en juego para hacerlo más fácil.

Dice Rousseau: «Figuran que es asunto muy importante el averiguar los mejores métodos de aprender á leer; inventan cartones, barajas, y convierten el aposento del niño en un obrador de imprenta. Locke quiere que aprenda á leer con dados. ¿No es una invención exquisita? ¡Qué miseria! Medio más cierto que todos esos es el que siempre echan en olvido, el deseo de aprender. Y esta opinión es exacta por lo que dice el abecedario, si bien no condenamos el uso de barajas, abecedarios ilustrados, etc., como medio de entretenimiento y de hacer atractivo el estudio, sobre todo en la enseñanza doméstica.»

Con respecto al abuso de hacer aprender el nombre de las letras antes de conocerlas, estamos muy conformes con Quintiliano, que se expresa acerca del particular en estos términos: «Por lo menos á mí no me agrada lo que veo practicar con muchísimos, y es el aprender el nombre y orden de las letras antes de aprender su figura. Embaraza esto el conocimiento de ellas, pues siguiendo después el sonido que de ellas tienen, no aplican la atención á su forma. Esta es la causa de que los maestros, cuando pensaban haberlas fijado en la memoria de los niños, siguiendo el orden que tienen en el alfabeto, vuelvan atrás, y ordenándolas de otra manera, les hagan conocer las letras por su figura, no por su orden natural. Por tanto, se les enseñará á conocer su figura y nombre, como conocen las personas. Pero lo que daña en el conocimiento de las letras, no dañará en el de las sílabas.»

Por fin, en la enseñanza del abecedario deben adoptarse en las escuelas los tres procedimientos que propone Lamotte.

1.° El maestro ó el instructor, con el puntero en la mano, indica en el cuadro ó en los cuadernos una vocal ó una articulación; todos los discípulos la repiten sucesivamente; se indica y pronuncia la vocal ó articulación siguiente, que repiten por su orden todos los niños, y se continúa así todo el tiempo destinado á este ejercicio.

2.° El maestro ó el instructor indica, *sin pronunciarla*, una vocal ó una articulación, y el discípulo designado la pronuncia; se indica otra vocal ó articulación, que pronunciará el segundo niño, y así sucesivamente durante el tiempo marcado.

3.° El maestro ó el instructor indica las diferentes vocales ó articulaciones sin orden fijo, y cada discípulo, por turno, pronuncia la vocal ó articulación que se le ha designado.

Abstracción. Puesto en actividad el espíritu, bien sea por el ejercicio de una facultad especial, bien por diversas y combinadas operaciones de las más comunmente admitidas, desde las más fáciles y sencillas intuiciones se pasa gradualmente de abstracción en abstracción hasta los conceptos generales, de que depende el carácter científico de nuestros conocimientos individuales y en que consiste el verdadero saber.

De un todo puede separarse mentalmente uno ó más elementos para fijarse en ellos prescindiendo por completo del resto del objeto, aun cuando éste sea un cuerpo simple químicamente considerado, porque siempre reunirá un conjunto de propiedades, que el espíritu puede contemplar aparte, cada una de por sí, con total exclusión de las demás. Un trozo de oro, por ejemplo, se dividirá mecánicamente en otros trozos, no en partes de distinta sustancia, porque como cuerpo simple carece de partes. Pero el oro es pesado, es sonoro, es brillante y reune otras cualidades; puede presentarse en un trozo grande ó pequeño, plano ó esférico, en reposo ó en movimiento, y estas propiedades y modos de ser, inherentes unas á la sustancia y accidentales otras, puede separarlas el pensamiento para fijarse en una de ellas, y olvidando el conjunto, representarse lo pesado, lo sonoro, lo brillante, lo amarillo, etc., lo cual es el primer paso en la abstracción.

La cosa ó el todo es un objeto real. Existe también en la cosa el elemento que

hemos separado, ó los atributos, cualidades ó circunstancias consideradas aparte; pero las ideas que de ellas deducimos como las de sonoridad, brillantez, etc., no existen realmente sino en nuestro espíritu; por lo cual se dice con razón que las ideas abstractas no expresan un sér material, sino un producto de la inteligencia, una realidad abstracta. En el mismo caso se hallan las ideas vida, muerte, alegría, esperanza, amargura, ver, oir, y en general la que expresa el infinitivo de todos los verbos. Hay seres vivos, seres muertos, seres alegres, etc.; pero la vida, y la muerte, y la alegría, no existen sino en nuestra mente.

Estas ideas son las que llamamos abstractas, y la actividad del alma de que se originan, así como el resultado obtenido, se denomina *abstracción*.

Esta operación puede ser natural ó instintiva, reflexiva ó intencional. Después de haber visto un prado, puede presentarse al espíritu la idea de verdura independientemente del mismo prado, lo cual se verifica espontáneamente, y desde los primeros años de la vida, como se observa en los niños. A la abstracción reflexiva precede siempre la determinación de la voluntad, cuando las facultades de la inteligencia han adquirido cierto grado de desarrollo.

Las ideas abstractas convienen á muchos objetos: la blancura á todas las cosas blancas, la dureza á todas las cosas duras, la redondez á todas las cosas redondas, etc. Y es de notar que las palabras en la lengua expresando una sola idea convienen á muchas cosas ó individuos, sin exceptuar los nombres propios. España, por ejemplo, no es más que una, pero la romana, la árabe, la actual, son tres Españas distintas, y llevan, sin embargo, un mismo nombre. El apellido López ó cualquiera otro, conviene á un individuo, y á su padre, y á su hermano, y á su hijo, etc. Por eso, para designar con exactitud á un individuo en particular, se requieren más determinaciones.

Del examen y análisis de las ideas abstractas, el espíritu deduce otra nueva abstracción superior, reuniendo los rasgos de semejanza ó analogía que existen entre ellas. De las ideas blanco, azul, rojo, etc., se forma la de color, que lo mismo conviene al blanco que al azul, etc. De las ideas árbol, arbusto, hierba, la idea de vegetal. De este modo se llega á la noción superior, universal, la de *sér*, que abarca ó comprende todos los seres.

Estas ideas se denominan ideas ó concepciones generales, y la operación del espíritu de que se originan, *generalización*.

En la gramática, las ideas superiores son la de sér y la de actividad. Para la actividad tiene la lengua el verbo, y para la de sér, el sustantivo. Pero en los sustantivos derivados de verbo, van unidas ó encadenadas la idea de cosa y la de acción, de modo que una sola palabra expresa las dos ideas, como *bebedor* (sér que bebe), amante (sér que ama), etc. En sentido gramatical estos sustantivos que expresan las dos ideas son concretos, y separando la idea de actividad para presentarla como particular, resultan las ideas abstractas beber, amar, etc. De aquí el que lo abstracto y lo concreto no sea enteramente lo mismo en sentido gramatical que en sentido lógico, pues en este último sentido, lo abstracto no puede considerarse en la cosa, ni lo concreto lleva necesariamente en sí mismo la idea de actividad.

En la serie de operaciones, reducidas á combinar é igualar, de que resultan la abstracción y la generalización, los sentidos suministran los primeros materiales, y la mente se apodera de ellos para consumar la obra. Las impresiones

que recibimos por cada uno de los sentidos son tan numerosas y variadas, que no pueden menos de producir confusión á primera vista. Un rayo de luz, por ejemplo, nos hace ver lo blanco, lo negro, lo azul, etc., lo plano, lo redondo, lo largo, etc., lo nuevo, lo viejo, lo hermoso, lo repugnante, etc., y lo mismo puede decirse de las impresiones de los demás sentidos. En medio de esta aparente confusión, el alma, que tiende naturalmente, aun sin que nos demos cuenta, á la unidad de los múltiples y diversos conocimientos individuales que poseemos, ordena y armoniza las ideas, las condensa y distribuye en grupos subordinados unos á otros, bajo un tipo común cada uno de ellos. Así se forman las especies, los géneros, las clases, hasta la agrupación superior que las abarca todas, y de este modo la multitud sin cuento de individuos, dispersos, mezclados en confusión en el mundo sensible, reducidos por la mente á un número corto relativamente de géneros y especies, se ponen al alcance de nuestra flaca inteligencia.

Compréndese cuán grande es la importancia de la *abstracción* y *generalización*, que son el fundamento de la ciencia, la cual no es más que una serie de verdades coordinadas y subordinadas entre sí por medio de la clasificación de los individuos, de las propiedades comunes á varios individuos, de las relaciones, etc.

Generalizando llegamos á las ideas de especie, de género, de clase, en que se fundan las ciencias naturales. Comparando las ideas, ya sean producto inmediato de la intuición, ya ideas abstractas, deducimos sus relaciones, y de estas relaciones otras, ideas de relaciones que constituyen en gran parte las ciencias exactas, la filosofía, etc. Con la intervención de la imaginación y otras facultades, se originan ideas de otro orden muy importantes para el estudio de la literatura y de las bellas artes. Sin generalización, por fin, fueran imposibles las lenguas, porque no habría más que nombres propios; ni el número, porque sólo se suman las cosas homogéneas.

Construídas y expuestas así las ciencias, descendiendo paso á paso de abstracción en abstracción desde las leyes y fórmulas generales hasta los casos particulares, parece que este mismo ha de ser el orden de la enseñanza, es decir, el inverso al seguido en la formación de la ciencia. Este es en efecto el método seguido en la enseñanza superior, pero al llevarlo á la elemental es completamente infructuoso, porque se prescinde de un factor esencialísimo, cual es la capacidad intelectual del que ha de aprender. El que ha cultivado su inteligencia aprecia sin grande esfuerzo las ideas abstractas; no así el que carece de esta cultura. Por eso el niño no puede llegar á este conocimiento sin los preliminares de la intuición, y no comprende el lenguaje que se le habla siguiendo el método lógico de la ciencia. De aquí los pobres y aun nulos resultados de las escuelas en que se limita la instrucción á aprender de memoria definiciones de gramática y de otros ramos, definiciones que nada dicen á la inteligencia poco cultivada, cuando no se deducen de múltiples y repetidos ejemplos, por cuyo medio se llega gradualmente al conocimiento de las fórmulas generales.

Este modo de proceder en la enseñanza elemental habitúa á los niños á un lenguaje incomprensible para ellos, á darse por satisfechos con palabras sin sentido, con ideas vagas y confusas, y sobre todo, que es lo más grave, á la pereza del espíritu. Por más que de antiguo se hayan señalado los defectos de este procedimiento, por más que Pestalozzi los combatiese con decidido empeño, la mayor parte de los libros elementales favorecen el procedimiento, y la tradición lo

conserva en mayor número de escuelas de lo que era de esperar dados los progresos hechos en los métodos. La rutina es siempre difícil de destruir, mucho más cuando se halla de acuerdo con el modo de ser y de concebir del Maestro y cuando le ahorra trabajo, pues es más cómodo señalar lecciones en los libros para que los discípulos las aprendan de memoria, que promover y dirigir la actividad intelectual, de que resulta la verdadera y sólida instrucción.

Adóptanse ya afortunadamente en muchas escuelas métodos fundados en la intuición, si bien de una manera incompleta, lo cual conduce al mismo defecto de los antiguos métodos, aunque por distinto camino. Prescíndese totalmente de las abstracciones, como si los niños porque no comprenden directamente las reglas y fórmulas generales no pudieran elevarse á su conocimiento por una razonada progresión de ejercicios. Empeñarse en enseñarlo todo por los sentidos, admitir sin reserva sistemas positivistas de algunos libros ingleses muy preconizados, que de las traducciones francesas nos apresuramos á trasladar al castellano, deteniéndose en ejercicios minuciosos y absurdos, equivale á materializar el estudio, á pesar de los aparentes prodigios que seducen á los ignorantes que visitan algunas escuelas, mientras que corrompen la enseñanza, en concepto de las personas entendidas. Pártase enhorabuena de la experiencia, de la observación, del estudio intuitivo; ejercítense en un principio la vista, el oído y todos los sentidos, que esto es lógico y racional; pero cuídese de que los niños aprendan á ver al propio tiempo con los ojos corporales y los del espíritu, y de abandonar lo más pronto posible los ejercicios objetivos para habituar al niño á la comparación, á la combinación, á la síntesis, fijándose en las relaciones, en una palabra, á la abstracción, que es como se ejerce la actividad del espíritu, el poder intelectual, de que dependen los progresos reales y positivos.

Cuando desde la más tierna infancia se manifiesta en el niño de una manera natural y espontánea, aunque inconsciente, la tendencia á generalizar, sería una falta imperdonable no favorecerla y excitarla en la escuela con motivo de todas las enseñanzas, y en particular de las lecciones de cosas, á que debe servir siempre de resumen y complemento, si han de ser provechosas.

En medio de la confusión y el caos que al venir el niño al mundo producen en su alma la multitud de impresiones que recibe por los sentidos, no tarda en fijarse en la luz y en los colores brillantes que hieren fuertemente la vista, y principia á distinguir unos objetos de otros. Conoce pronto á la madre ó á la nodriza, hasta por la voz, y antes de saber hablar la designa con la expresión *mama*, *tata*, ú otra parecida, que luego aplica por analogía á las demás personas de la familia ó que le rodean, lo cual es ya el principio de la abstracción. Desde que comienza á balbucear designa con el nombre de los objetos que conoce todos los que encuentra semejantes; del cariño y las reprensiones de los que le cuidan, germinan en su espíritu las ideas de amor y aversión; aprende la lengua articulada, y con nuevas impresiones rectifica, completa y generaliza las ideas sin darse cuenta de ello.

Todo esto, que se verifica como al acaso, según las impresiones del momento, debe repetirse en la escuela por medio de múltiples y metódicos ejercicios á que se halla ya más dispuesto el niño, pues con el desarrollo físico é intelectual aumenta el número de observaciones y percibe mejor la relación entre los objetos.

Principíase por hacer fijar la atención en las cualidades de los objetos para

distinguir lo que es común á los observados, y sin forzar la inteligencia, antes bien, teniendo en cuenta el grado de madurez que alcanza, se pasa sucesivamente de una idea á otra más general, á medida que avanza en la educación é instrucción. Contemplando los objetos y los actos que ejecutan los hombres y los animales distingue las relaciones de las cualidades y de los actos que ve ejecutar. Pregúntese, por ejemplo, á los niños de la escuela de párvulos cuál es el color de la pizarra, de la tinta, del carbón, de la noche, etc., y responderán sin titubear: *negro*. Pregúnteseles cuál es el color de la nieve, del papel, del yeso con que se escribe en el encerado, del cisne, de la azucena, etc., y contestarán de la misma manera: *blanco*. Pregúnteseles qué hacen tales ó cuales niños y responderán: cantar, andar, ó lo que sea.

Lo que importa en estos primeros ejercicios es no marchar de prisa, sino repetirlos cuantas veces sea necesario, distinguiendo dos cosas: el objeto ú objetos materiales que contempla el espíritu por medio de los sentidos, y el resultado de esta operación ó estudio, que viene á ser el producto ó la realidad intelectual. Para esto deben presentarse los objetos bajo sus diversos aspectos, haciendo fijar la atención en lo que conviene estudiar, comprobando las impresiones de unos sentidos por las de otros, en cuanto sea posible, especialmente por la vista, cuyas vivas impresiones producen las ideas más claras y distintas, y aclarar y completar las nociones adquiridas por medio de explicaciones verbales, con cuyo auxilio el espíritu combina sus ideas y se desarrolla el poder intelectual puro.

El niño distingue pronto, por medio de sencillos ejercicios, un animal de una planta, las palabras que expresan una acción de las que expresan una cosa, y de este modo, desde la contemplación de los objetos y los hechos primero, y de las excitaciones y actos interiores ó del alma después, reuniendo y combinando elementos homogéneos, se eleva el espíritu á los principios y nociones generales, como se verá con más particularidades y ejemplos en los artículos sobre métodos, procedimientos y modelos de lecciones.

Abuelos. (*Educación.*) Hacen honda huella en el ánimo del niño las palabras que oye y las acciones ejecutadas en su presencia, y por tanto, influyen en su educación cuantas personas le rodean, lo cual, ya que no sea posible establecer reglas fijas de conducta á cada una de ellas, obliga al encargado de dirigirlo á determinarlas según los casos y circunstancias. Las personas que ejercen favorable ó pernicioso influjo en el desarrollo moral del niño por estar en contacto con él son los que viven en su casa, los parientes, los amigos y los maestros.

Los *abuelos* desempeñan acaso el principal papel entre los parientes, y no se les puede negar ciertos derechos sobre los nietos, pues que hacen con ellos el oficio de padres á falta de éstos. Fúndanse también tales derechos en el amor natural del *abuelo* para con sus nietos, amor que no puede ponerse en duda, y que si suele censurarse de ordinario, no es porque se resienta de debilidad ó tibieza, sino porque con frecuencia se lleva hasta el exceso, y, sobreponiéndose á la razón, no permite dirigir con acierto á los niños.

Pudiera quizá demostrarse que los *abuelos* tienen mayor aptitud para encargarse por sí mismos de la educación que para tomar en ella una parte secundaria, porque la falta de energía que manifiestan en este asunto, no depende tanto de la debilidad que proviene de los años, como de la idea que se forman de su

posición. Hay muchos *abuelos* y *abuelas*, robustos aun de cuerpo y espíritu, que no descubren flaqueza alguna en sus acciones, y que, sin embargo, no obran con la prudencia que era de esperar, tratándose de los nietos. Verdad es que en la vejez cuesta mucho amoldarse á las ideas de la infancia; pero cuando muchos maestros ancianos conservan la aptitud necesaria para instruir y educar á la niñez con provecho, ¿por qué ha de ser precisamente la edad lo que inhabilite á los *abuelos* y *abuelas*? Es probable que la causa principal de esto penda de la interrupción ó desuso del ejercicio de educar, ó de no considerarlo como un deber, sino como un juego ó entretenimiento; á que se agrega también que la ternura de los *abuelos*, cuando por algún tiempo ha tenido por objeto á los grandes, se modifica con respecto á los pequeños ó á los nietos, lo cual se confirma por la conducta de otros parientes, muy parecida en este punto á la de los *abuelos*.

Mas, sea cual fuere la causa, es un hecho que la cooperación de los *abuelos* en la educación, es uno de los mayores obstáculos para dirigirla bien, y tanto mayor cuanto más delicado y repugnante es oponerse á personas tan respetables. El remedio no hay que esperarlo sino de la propagación de las ideas pedagógicas: el que se habitúa á reflexionar sobre la educación y á sujetarse á los deberes que le impone, no se dejará llevar de los impulsos del momento. Mas en las familias entre las cuales no se han difundido estas doctrinas, es difícil la educación, y el maestro deberá modificar su propia conducta según el influjo de los *abuelos*. Cuando éstos habitan en la propia casa y forman una misma familia con los nietos, es preciso reparar con prudencia las faltas que cometan; cuando viven aparte y sólo se reunen con los nietos en las visitas que se hacen mutuamente, es más fácil el remedio, haciendo que consideren los niños estas visitas como días de fiesta en que es permitido algún desahogo, y descuidar á veces las reglas ordinarias, no siendo con frecuencia. Cuídese, sin embargo, de no rebajar la autoridad de los *abuelos*, pues que, aparte del respeto que merecen, las debilidades que en ellos se observen no son de tanta consecuencia como las de los padres.—(*F. H. C. Schwarz.*)

Academia. (*Historia de la educación.*) Viene el nombre de *Academia* del célebre sitio que había pertenecido á *Academo* ó *Edecamus* en la Cerámica, arrabal de Atenas, donde Platón enseñaba á sus discípulos. Transformado este sitio en paseo público para los atenienses, se convirtió después en escuela de filosofía, y se adornó con calles de árboles, bosquecillos, pórticos y habitaciones cómodas para los maestros y sirvientes de la escuela académica. Allí pasaron algunos toda la vida sin entrar en la ciudad, y allí se reunía Platón con sus sectarios para conferenciar acerca de materias filosóficas, de donde vino el título de *académicos* á sus discípulos, y el origen de la primera secta *académica*.

Admítese por lo común tres *academias* ó sectas académicas: la *primera* ó la antigua, fundada, como acaba de verse, por Platón; la *segunda* ó la media, por Arcesilao; y la *tercera* ó la nueva, por Carneades. A éstas agregan algunos la *cuarta*, instituida por Philón y la *quinta* por Antíoco.

La primera, llamada también Cerámica, fué la más célebre. Platón adoptó en su sistema de doctrina la opinión de tres filósofos. Seguía á Heráclito en las cosas naturales y sensibles, á Pitágoras en las verdades intelectuales, á que llamamos metafísica, y á Sócrates en las cosas relativas á la moral y la política.

Arcesilao se separó en algunos puntos de la doctrina de Platón, y con esta reforma dió principio la segunda *academia*. Fundábase su sistema en que no puede asegurarse nada, porque no hay nada cierto, y que es preciso suspender siempre el juicio.

Carneades, fundador de la tercera *academia*, daba menos extensión á esta doctrina, admitiendo que hay verdades, pero que no podemos tener certidumbre de ellas, y que para no estar en la inacción es preciso guiarnos en nuestra conducta por las percepciones probables á falta de certidumbre.

Esta escuela *académica* recibió nueva dirección por Philón y Antioco, lo que ha servido de fundamento para admitir la cuarta y quinta *academia*. No falta, sin embargo, quien admite una sola, ó lo más dos, suponiendo que la misma doctrina se siguió en la primera que en las otras.

Como se infiere de esto, la palabra *academia* designaba en su origen un cuerpo de profesores, una escuela donde se profesaba un ramo de enseñanza, especialmente de lo que se llama facultad mayor. Por eso al fundar las universidades, reuniendo todas ó gran parte de las facultades, se las denominó *academias*, nombre que aun se conserva en latín. Más tarde, muy avanzado el siglo XV, se aplicó el mismo nombre á una sociedad fundada en Florencia, y luego á las que se erigieron en el mismo siglo y siguientes, de modo que la palabra *academia* ha venido á designar, en el uso común, la sociedad de personas facultativas, como sabios, literatos, artistas, establecida con autoridad pública y sujeta á ciertas leyes á que voluntariamente se someten los que la componen, para el cultivo de las ciencias, las letras y las artes.

Consideradas de esta manera las *academias* ó sociedades científicas fueron desconocidas de los antiguos. En tiempo de Augusto César se leían composiciones poéticas por los propios autores en asambleas ó juntas privadas, donde sólo eran admitidos hombres doctos, *capaces de censurarlas*. El mismo Augusto solía recitar sus composiciones en tales juntas, y oía cortés y pacientemente, no sólo á los que en ellas recitaban poesías, sino también oraciones y diálogos. Estos y otros testimonios que nos conserva la historia, acreditan la reunión de los hombres entendidos con objeto de cultivar las letras y las ciencias en tiempo de los romanos. Carlomagno, á solicitud de su maestro Alcuino, promovió una reunión de amigos del mismo monarca, los cuales cultivaban la gramática, la historia, la retórica y las matemáticas. En el siglo siguiente fundó Alfredo en Oxford otra sociedad ó *academia* que, como la de los árabes en Granada y Córdoba, era más bien una escuela, que sirvió de base para la universidad erigida en el mismo punto. Pero estas sociedades no pueden considerarse como *academias* en el sentido común de la palabra, según las noticias que han llegado hasta nosotros.

Las verdaderas *academias* no se remontan más allá de la época del renacimiento. Nacieron en Italia, centro de las luces y del movimiento intelectual en aquella época, reuniéndose en todas partes los sabios bajo las denominaciones más extrañas para dedicarse á la propagación de las lenguas antiguas, al perfeccionamiento de la nacional y á la publicación de las obras clásicas de la antigüedad. De allí partió el impulso, é imitando tan honroso ejemplo, se extendieron las *academias* por todas las naciones cultas.

En nuestros días, la teología, la jurisprudencia, la medicina, la filosofía, las bellas letras y las bellas artes, la historia, la geografía, la estadística, las cien-

cias morales y políticas, las ciencias físicas y matemáticas, todos los ramos, en fin, del saber humano cuentan con infinitas *academias*, que contribuyen á su fomento y propagación, ya por medio de los trabajos de personas facultativas, y ya también por medio de la enseñanza, especialmente en las *academias* de bellas artes. Hay asimismo *academias* para el fomento de la industria, del comercio, de la agricultura, para la propagación de la educación elemental, etc. Los trabajos de estas sociedades promueven la emulación en provecho del estudio, difunden los conocimientos y contribuyen de una manera eficaz á la cultura intelectual y moral.

Cediendo al impulso general, y siguiendo el ejemplo de Italia, se establecieron también *academias* en España para los adelantamientos de varios ramos de literatura, ciencias y artes, de las cuales las más de notar son las siguientes:

La Real Academia Española, establecida en Madrid, fundada por iniciativa del marqués de Villena en 1713, para cultivar y fijar la pureza de la lengua castellana.

La Real Academia Médica Matritense, aprobada en 1773 y reformada en 1830, 1861 y 1876.

La Real Academia de la Historia, establecida en Madrid y creada en 1738.

La Real Academia de nobles Artes de San Fernando, aprobada por primera vez en 1743, elevada á *Academia Real* en 1752, cuyo principal objeto es la perfección de la pintura, escultura y arquitectura.

La Academia de Ciencias naturales, creada por los años de 1580, reorganizada en 1834, y sustituída en 1847 por la Real Academia de Ciencias exactas, físicas y naturales.

La Academia de Ciencias Eclesiásticas, creada con otro título en 1757 y reorganizada con el indicado en 1837.

La Academia Greco-latina, que tomó este título en 1830, y fué creada en el año 1756 con la denominación de Academia Latina Matritense.

La Academia de Ciencias morales y políticas, creada en 1857.

La Academia Médico-Quirúrgica Española (antes Matritense).

La Academia Matritense de Jurisprudencia y Legislación, reformada en 1881.

Además de estas *academias* establecidas en Madrid, merecen citarse la *Academia de ciencias y artes*, de Sevilla, establecida por los años 1750; la de Valladolid, fundada en 1752, y la de Barcelona, que data de la misma época; las de *Bellas Artes* de San Carlos, de Valencia; la de San Luis, de Zaragoza, etc.

Hay asimismo en España *academias* de maestros de primeras letras, de que es preciso hacer mérito en un *Diccionario de Educación*. La más antigua, ó por lo menos de la que se conservan datos, y la que parece haberse sostenido por más años, aunque con diversos títulos y destino, es la de Madrid, fundada en 1742 y confirmada por el rey D. Felipe V en el año siguiente.

Esta sociedad, llamada Congregación ó Hermandad de San Casiano, tenía por objeto protegerse mutuamente los maestros y mejorar la enseñanza. Disfrutaba de varias preeminencias y prerrogativas, entre ellas la de examinar á los aspirantes al magisterio.

Extinguida la *Congregación de San Casiano* (1780), se estableció en su lugar el *Colegio académico del noble arte de primeras letras*, á fin de fomentar, *con transcendencia á todo el reino*, la perfecta educación de la juventud en los rudimentos

de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes, y en el noble arte de leer, escribir y contar.

En el año de 1786 se había formado en Madrid una *academia* particular de profesores de primeras letras y aficionados á este arte, con las licencias necesarias, y fué autorizada por S. M. con el título de *Real Academia de primera educación*, siendo ministro el conde de Floridablanca. Con la caída del ministro quedó suprimida la *Academia*, y continuó el Colegio académico ejerciendo sus atribuciones, casi las mismas que las de la antigua Congregación de San Casiano.

En 1804 empezaron á menoscabarse las prerrogativas y atribuciones que no había sabido conservar el Colegio académico, y desde entonces empezó á decaer, hasta que, pasando por varias alternativas, quedó convertido en 1840 en *Academia de maestros de primera educación*. Con este título estableció algunas enseñanzas, que tuvieron muy poca duración, limitándose luego á tratar y discutir entre los miembros de la *academia* varios puntos relativos á la instrucción primaria, como se practicaba en otras *academias* del reino de igual clase, y en las que se conocen en otros países con el modesto título de *Conferencias*.

(Obras consultadas: *Disertación histórica sobre las sociedades, colegios y academias, Diccionario histórico-enciclopédico, Enciclopedia moderna, Colección de decretos.*)

Academias DE MAESTROS. Procuremos apreciar el fruto que puede sacarse de las conferencias de maestros y determinar la forma más conveniente á esta provechosa institución.

Pueden dividirse en dos categorías los maestros que componen el personal de la enseñanza primaria: comprende la primera á los que poseen los conocimientos que exige la ley y supone el título de maestro; la segunda, los que carecen de instrucción suficiente.

La primera ventaja de las conferencias será suplir esta falta de instrucción. El hombre de medianos conocimientos, frente á frente del que es capaz é instruido, conocerá su inferioridad; acaso se considere humillado; sin embargo, comprendiendo que la instrucción no es para él una cosa voluntaria, sino un deber, y que en lo sucesivo dependerá de ella su posición, no se disimulará que sabe menos que los otros, y tomará la resolución de trabajar para colocarse á la altura que le corresponde; descenderá el maestro de su asiento para ocupar los bancos de la conferencia, y, discípulo atento y sumiso, escuchará las lecciones de un comprofesor á quien mejores circunstancias le hayan permitido instruirse más; estudiará sin avergonzarse y sin que se menoscabe su reputación; porque ni aun la malevolencia puede descubrir profesores ignorantes de una reunión, donde, confundidos en la misma categoría, los maestros se convierten en discípulos y los discípulos en maestros alternativamente.

No basta saber en el momento en que terminados los estudios se procede al examen; no basta haber obtenido el título, sino que es preciso merecerlo siempre; no debe ninguno contentarse con la ciencia adquirida en la Escuela Normal, sino que es preciso añadir algo todos los días para sostenerla en el grado conveniente, y enriquecerla sin cesar para que no se empobrezca. Así, pues, por un doble beneficio, mientras las conferencias enseñan á los unos lo que ignoran, impiden que los otros olviden lo que saben.

Hay un arte precioso en que las conferencias inician á los maestros jóvenes antes de pasar por una costosa experiencia: la práctica de la enseñanza. El conocimiento de las cosas que se han de enseñar á los niños, de nada vale sin saber el modo de comunicarlas: esta es la parte más difícil y más importante de la pedagogía: es preferible el saber limitado con el talento de transmitirlo, á la erudición profunda que no sabe abrir sus tesoros para derramarlos, ni hacerse inteligible poniéndose al alcance de la infancia. El maestro, mientras que se educa en la Escuela Normal á la vista de un guía que no le abandona un momento, no es más que un discípulo; teniendo memoria, inteligencia y aplicación, aprende fácilmente la gramática, el cálculo, la historia y aun los métodos y la disciplina; colocado en la escuela, abandonado á sí mismo en medio de los discípulos, apenas empieza su tarea cuando se halla embarazado por dificultades que no había previsto, y deplorando su inexperiencia, reconoce cuán poco le aprovecha la instrucción, cuando es impotente para comunicarla. La reflexión, la paciencia y el amor á la enseñanza le servirán indudablemente de auxilio; pero ¡cuántas veces, en tan penosas circunstancias no bendecirá las conferencias, que le ponen periódicamente en relación con sus venerables comprofesores los cuales, más ancianos que él, conocen mejor la infancia, y han penetrado más lejos por sus meditaciones en la vía de la educación, y tomándole bajo su amparo le ilustran con acertados consejos, tanto más oportunos, cuanto que acaso estos mismos maestros hayan desempeñado la propia escuela que él regenta y hayan trabajado en la difícil tarea que él debe continuar! Todo se hace común en estas conferencias, donde tienen lugar á la vez las expansiones íntimas de la amistad y la exposición regular de la enseñanza científica. Trátase en ellas del carácter de los niños, del arte de educarlos, de los medios de dar á la ciencia aquella fisonomía que la hace atractiva, y de prestar á los principios la sencillez que los hace accesibles á todas las inteligencias. Háblase de todos los obstáculos que halla la instrucción primaria en las aldeas y en las ciudades, de las preocupaciones que los aumentan, de la paciencia y de la habilidad para superarlos; disértase acerca de los métodos y procedimientos de enseñanza; examínanse los medios de perfeccionarlos; y la experiencia de todos, puesta á disposición de cada uno, es una fuente inagotable donde templan sus fuerzas los de mayor capacidad, y donde los débiles y menos aptos beben sin cesar y se fortifican, aprendiendo á seguir las huellas de los otros.

El maestro ocupa en el pueblo una posición excepcional por sus hábitos y conducta; debe reinar en su porte, en su lenguaje, y hasta en sus menores relaciones, una sencillez, una reserva y una decencia que le concilien la estimación de todos, sin hacerse demasiado familiar con ninguno. La dulzura y regularidad de sus costumbres puede resentirse con la rudeza de las aldeas y con la libertad de las ciudades. No debe comprometerse con hombres que no le comprendan. En el recinto de la escuela, que es para él la segunda familia, en el aislamiento en que se halla con respecto á sus comprofesores, que han sido sus condiscípulos, en medio de las funciones de su profesión, en que tantas fatigas le esperan, en que tantos disgustos han de recompensar sus afanes, la serenidad disminuye, la paciencia se relaja, la dulzura se altera, el carácter se agría, la caridad se apoca, y quebrantando su celo, renuncia á la obra que ha emprendido y al sacrificio que ha comenzado. Que vaya, pues, á las conferencias, y hallará consuelos y for-

talecerá su ánimo abatido; allí aprenderá de los que han pasado por las mismas pruebas, cómo recobran su energía las facultades que son presa de la languidez, y cómo, sin otro estímulo que el deber, sin otro apoyo que el tiempo, viene luego la perseverancia; sólo allí encontrará á sus semejantes, á sus iguales; sólo allí, abandonándose á sus inclinaciones, contraerá amistades sin peligros, que le proporcionarán todos los días nuevos goces, y, por la mancomunidad de gustos, de educación y de interés por el magisterio, un alimento perpetuo. La diferencia de edad promoverá por una parte las complacencias y las bondades, y por la otra, el respeto y la deferencia; y las relaciones constantes de autoridad y de sumisión, este cambio mutuo de servicios y reconocimiento, añadirán un atractivo más á estas reuniones, cuya época se esperará como un placer.

Pero la ventaja inmensa, que debe colocarse sobre todas, ventaja que por sí sola bastaría para promover el pensamiento de las conferencias que la realizan, es aquel espíritu que, como una gracia de la profesión, se promueve entre los maestros; espíritu de dulzura y de firmeza, de exactitud y de paciencia, de ternura y de abnegación, que es el alma del magisterio. Nace del corazón, lo ilustra la razón y lo santifica y sostiene la religión; el tiempo, lejos de resfriarlo, lo anima, lo desarrolla y lo nutre. El maestro poseído de este espíritu no se abate, ni por las fatigas que le esperan en la carrera que sigue, ni por las privaciones que le impone el magisterio, ni por el trabajo de las horas de clase, ni por el estudio que absorbe las que debía dedicar á sus placeres; no retrocede ante dificultad alguna, no le asustan las desgracias; la injusticia de los padres le hiere, pero no le irrita; la ingratitud de los discípulos le aflige, pero no le desanima; pierde sus afanes, y los repite; prodiga sus cuidados por espacio de mucho tiempo á la cultura de las inteligencias más rebeldes, y espera de los años el fruto; fijos sus ojos en el bien que puede hacer, tiende constantemente hacia este objeto, y cuando lo alcanza no se enorgullece; fortalecido con el poder que nace de la vocación, que se apoya en el deber y que se robustece con el sentimiento religioso, cumple su obra sin reclamar el premio, convencido de que si su trabajo es de este mundo, la recompensa pertenece al otro.

Este espíritu es la vida de la enseñanza primaria: nada hay más á propósito para excitarlo y sostenerlo en el cuerpo de profesores que las conferencias..... Estas restablecerán en la enseñanza la unidad de dirección; el concurso de todos los esfuerzos, la igualdad de resultados. Con tal fin conviene abrirlas á los profesores de escuelas privadas, pues éste es el único medio de acción eficaz que la sociedad puede ejercer sobre la enseñanza que se da en ellas; la inspección examina su estado, y la censura reprime sus extravíos; las conferencias, llamando á estos profesores á su seno, permitiéndoles participar de sus instrucciones, les harán penetrarse del espíritu que eleva el magisterio á la dignidad del sacerdocio cuando reciben las inspiraciones convenientes, y que lo rebaja á la clase de una industria puramente mercenaria cuando las rechazan.

Tales son las ventajas de las conferencias. Dependen, sin embargo, de la organización de estas reuniones y del espíritu que en ellas presida. Esta organización no ha de ser uniforme en todas partes; debe subordinarse á las necesidades intelectuales de los maestros, y á las circunstancias de tiempo y del lugar en que hayan de establecerse. El personal de cada conferencia ha de ser bastante numeroso para que ofrezca suficientes garantías de luces, para que su concurso

sostenga la emulación, y para que su propia importancia establezca una marcha grave, mesurada y segura.

Cada sesión, si ha de ser útil, si ha de permitir entregarse con la latitud conveniente al estudio y discusión de algunas de las materias de enseñanza primaria, debe durar tres ó cuatro horas: siendo más corta apenas podrán desflorarse as cuestiones, aunque sean fáciles y en corto número; siendo más larga, produciría gastos y fatigas á los profesores. Teniendo que acudir algunos de éstos de dos leguas de distancia, deberían emplear ocho horas; agréguense algunas más para descanso, y la conferencia los ocuparía todo el día, y no volverían á á sus casas sin notable consumo de tiempo y de dinero. Es difícil sostener la atención por espacio de cuatro horas seguidas sin descanso: por eso se ha propuesto dividir las conferencias en dos sesiones, interrumpidas por algún reposo; pero se ha reconocido bien pronto que este reposo era perjudicial á las sesiones, y que el maestro se retardaba y volvía á su casa de noche oscura ó al día siguiente.

Los jueves son los días destinados ordinariamente á estas reuniones, pero son también los que el reglamento señala para vacaciones y para que el profesor se entregue á sus negocios: las conferencias, por tanto, no deben ser más que una ó dos por mes. ¿Se celebrarán en invierno, ó en verano? En verano exige menos cuidados la escuela, y los viajes son menos fatigosos; pero se observará que ha de haber clase todos los días, mañana y tarde, y que por consiguiente toda la semana, menos el jueves y el domingo, está ocupado el maestro en el cumplimiento de sus deberes; tampoco debe perderse de vista que en las aldeas tiene un campo que cultiva, una porción del común, que es una parte de las más ricas de sus emolumentos; prívesele de dos ó tres vacaciones al mes para las conferencias, y será á costa de sus trabajos agrícolas y de sus medios de subsistencia. Más penosa es sin duda la asistencia á las conferencias durante el invierno; pero como no le distrae de las atenciones del cultivo y puede conciliar con el viaje sus demás obligaciones, le es más fácil asistir en esta época, y no haciéndole perder nada, le es menos oneroso. La conferencias de invierno tienen además á la vista del observador una ventaja particular, y es que entonces están las escuelas más concurridas. El maestro que reflexiona y raciocina para dar la enseñanza, tendrá en este tiempo más motivos de hacer observaciones, que se apresurará á comunicar á sus comprofesores, en cambio de las que éstos hayan hecho; se ilustrarán las cuestiones pedagógicas, y sujetas al crisol de la controversia, no se imaginarán mejoras en los métodos y procedimientos, sino para sujetarlas inmediatamente al de la práctica, que servirá de prueba para juzgar de su mérito. Reúnanse, pues, los profesores en verano y en invierno una vez al mes, si el clima y el estado de los medios de comunicación lo permiten; y cuídese de que, relajando la cadena de las conferencias de una manera desmedida, no se rompa para no poder reanudarla jamás.

Si se quiere que haya asiduidad en la concurrencia, no se obligue á los maestros á que vayan muy lejos; fíjese el centro de manera que no se extienda más que sobre un radio de un miriámetro: siendo la distancia más corta, no sería bastante numeroso el personal; siendo más larga, apenas podría el profesor permanecer en las sesiones un momento. Tan corta estancia, apenas bastante para descansar, no le indemnizaría del dinero que le hubiese costado. Establézcase una ó

dos conferencias en cada partido, y si es necesario establézcase una entre dos partidos, siempre que deba ahorrar camino á los maestros.

Llegará un tiempo en que los pueblos y el Gobierno, conociendo todo el bien que puede resultar de estas reuniones, concederán á los maestros una gratificación que cubrirá los gastos que la asistencia á las sesiones les ocasione.

Abiertas las sesiones, los mismos maestros concurrentes deben contribuir con las autoridades escolares á mantener la disciplina; se nombrará una comisión encargada de proponer los profesores que hayan de dar la enseñanza, de redactar los programas y el acta; pero debe dirigir la sesión un delegado de la comisión ó del rector de la *academia*, el cual evitará las rivalidades del amor propio, pues la autoridad que emana de más alto, ejercerá mayor poder y acreditará con su presencia la solicitud de la autoridad superior á quien representa.

Fórmese un reglamento que fije el orden de los trabajos y asegure la disciplina; compruébese la asistencia de los individuos de la conferencia en todas las sesiones; castíguese con una multa, en caso necesario, á los que no concurran ni justifiquen la imposibilidad de asistir; por fin, remítase el acta á la comisión, y ésta tendrá que enterarse de los trabajos de la conferencia y apreciar el celo de los individuos que la frecuentan.

Establézcase en el punto de reunión una biblioteca compuesta de obras elementales, á propósito para ilustrar á los maestros sobre sus deberes y perfeccionar su instrucción; la generosidad del Gobierno la dotará todos los años con algunos libros, y la corta suma con que contribuyen los profesores para subvenir á los mismos gastos, la enriquecerá con algunos volúmenes.

Organizada la conferencia, pensemos en el modo de ocupar el tiempo que los profesores estén reunidos, porque de esto depende el que sea útil. Dos medios de enseñanza se ofrecen desde luego á la imaginación: las lecciones metódicas y los discursos sobre cuestiones especiales; ¿á cuál de ellos se dará la preferencia? Ni al uno ni al otro exclusivamente: su adopción depende del grado de conocimientos de los miembros de la conferencia en las diferentes materias de enseñanza. Si parte de ellos no posee instrucción suficiente en gramática, si acaso no les es familiar la ortografía, la discusión un poco profunda de las cuestiones gramaticales, presentadas aisladamente, como segregándolas del conjunto de la ciencia, y sin que vaya precedida de la exposición metódica de los principios de ésta, será superior á sus fuerzas, no las comprenderán ni sabrán tomar parte en la controversia; por el contrario, si están bien instruídos en las reglas gramaticales, será superfluo un curso metódico; sólo les ofrecerán utilidad real los temas especiales propuestos de una sesión para otras y al alcance de los profesores. No se han de elegir á la ventura; se presentarán con orden, sin diferenciarse de los cursos regulares sino porque se prescinda en ellos de las nociones elementales, que no es de suponer ignoren los profesores, y las ideas que sirven para enlazar las diferentes partes de la ciencia. Comiéncese por determinar las materias que han de ser objeto de la enseñanza de la conferencia; examínese luego cuál es en cada una de ellas el grado de instrucción de los miembros de la reunión, y elíjase después el medio de tratarlas entre los dos indicados; así, para unas se establecerá un curso metódico, y para las otras la discusión, y lo que en una conferencia se enseñe del primer modo, se tratará en otra por el segundo.

No podrá sostener los temas sino el que sea maestro. ¿Será lo mismo con

respecto al que ha de encargarse de la enseñanza? ¿Ha de elegirse siempre en el seno de la conferencia? Elegido entre los individuos que la componen, con tal que posean éstos instrucción suficiente, todos podrán desempeñar á su vez este encargo; la perspectiva del profesorado excitará la emulación y sostendrá el trabajo. Si se elige á una persona de fuera, acaso sea más capaz que un maestro y se exprese con más elegancia, pero los discípulos se descuidarán; no debiendo enseñar, no tienen necesidad de prepararse; y, no poniendo nada de su parte, no sacarán de la conferencia sino lo poco que puedan retener de lo que hubieren oído. Encárguese, pues, en cuanto sea posible, á los maestros los cursos que se establezcan, y no se recurra á un profesor extraño sino en el caso muy raro de que entre los de la conferencia no los hubiere idóneos.

¿Cuáles serán las materias de enseñanza en estas reuniones? La contestación es natural: las que comprende la ley en la instrucción primaria elemental, y en primera línea las que la mayoría de los profesores sepan menos; hay algunas, sin embargo, como la escritura y el dibujo lineal, que, consistiendo principalmente en ejercicios materiales, no deben tener lugar, ó deben reducirse por lo menos al enunciado de principios y reglas, porque son reuniones demasiado raras y demasiado cortas para que se presten á otra cosa que á la enseñanza oral.

A medida que progrese la conferencia, podrá añadirse á las materias obligatorias de la instrucción primaria algunas otras, cuya enseñanza, aunque voluntaria, se comprenda también en el programa; sobre todo, es necesario dar conferencias sobre sistemas, métodos y la práctica de la pedagogía, y sobre los deberes de los maestros. Todos están, sin duda alguna, penetrados de sus deberes, pero sólo puede hablarle de ellos con autoridad un hombre que ocupe posición más alta: es ésta una misión delicada y difícil que no debe aceptarse sino con cierta reserva, aunque se desempeñe con afición, y que no se cumplirá dignamente sino cuando el que se encargue de ella haya hecho sentir á sus oyentes toda la importancia y toda la extensión de sus funciones y les haya mostrado todo lo que hay de grande y transcendental, de bello y de útil, de tranquilo y de santo en el ministerio que les ha confiado la ley; que, en fin, haciéndoles temer este destino, les haya obligado á amarlo al propio tiempo, y que haya encendido en los corazones el fuego sagrado de la abnegación, que no es tan admirable sino porque se funda más bien en la paciencia que en el valor, y porque se oculta en la oscuridad. Confiese, pues, esta misión á aquellos funcionarios que asisten á las conferencias, á quienes los profesores respetan como superiores entendidos en la materia; como jueces que disponen de su suerte; como protectores, cuyo ilustrado y solícito interés les inicia en todos los secretos, todas las dificultades y todos los sinsabores del Magisterio.

Cuando se forma idea exacta de los frutos que semejante institución puede producir, se comprende que las conferencias son á los maestros lo que las escuelas á los discípulos: la existencia de la escuela está consagrada por la ley; las conferencias no producirán todo el bien que hay derecho á esperar de ellas, sino cuando, fundadas también por la ley ó por una disposición del Gobierno, que en lugar de limitarse á protegerlas dejando su creación á la voluntad de los maestros, las haga obligatorias en todos los partidos judiciales, hayan echado profundas raíces entre los profesores. Pidamos, pues, con todas nuestras fuerzas, la ley ó el decreto que las organice en todas partes, que obligue á los profesores á frecuen-

tarlas, y que imponga penas al profesor negligente que no concurra á las sesiones. Esta disposición de la autoridad soberana, sentará los principios esenciales: los reglamentos particulares de cada provincia dispondrán lo necesario en cuanto á los detalles para la ejecución, que no pueden comprenderse en un reglamento general, sin exponerse á que sean irrealizables.

Mas es preciso estar bien persuadido de que las conferencias no servirán de nada, mientras que una medida de que nadie pueda exceptuarse no las establezca formalmente, y no imprima á su marcha el impulso firme y seguro que las ha de conducir al progreso; nada hay que esperar de ellas mientras que su existencia dependa de la voluntad de los individuos, y no tome parte en ellas sino el que le plazca. Se crearán en más de un punto, vivirán algún tiempo; pero pronto empezarán á languidecer y no tardarán en morir: no hay que fiarse de los resultados que prometen; se tendrá fe en ellos al principio, pero luego vendrá la duda, peor mil veces que la incredulidad. ¿No es debilidad del espíritu humano dudar de una cosa que cada uno es libre de practicar como le conviene? Tal es, en efecto, la lógica del vulgo: se deduce la inutilidad de las cosas de la indiferencia que inspiran.

He conocido hombres que dudaban de las conferencias, he conocido otros que las temían, he conocido otros que las calumniaban..... Esta crítica no puede ser expresión de la verdad, y los que las critican buscan los motivos en su imaginación y en un estado de cosas muy lejano de nosotros, más bien que en la observación tranquila é imparcial de los hechos que suministra la experiencia. Si se me permite hablar de la conferencia que he dirigido, lo haré sólo para oponerme á la crítica, para atestiguar la moralidad, la reserva y la sumisión de los maestros, con los cuales me he puesto en relación por mis funciones. No diré que las conferencias hayan sido lo que prometían: he sentado lo que me parecía útil para mejorarlas hasta que se elevasen al grado de utilidad de que son susceptibles: sus vicios y sus imperfecciones no provienen de los que las frecuentan, sino de la falta de una voluntad firme en su organización; del defecto de unidad y de precisión en su marcha y en sus trabajos.

Hace algunos años que estuve encargado de dirigir los de una conferencia que contaba cuarenta maestros, de los cuales, muchos concurrían de cerca de dos miriámetros de distancia, y debo hacerles la justicia de decir que han asistido siempre con una exactitud y un celo jamás desmentido, aun en medio del peor tiempo del año: apenas se hallaban en la sala de reunión, apenas el que acababa de llegar estrechaba la mano del amigo que le había precedido por hallarse más cerca, empezaba el trabajo. La atención más sostenida se apoderaba con avidez de todo lo que se decía; el oyente no interrumpía al maestro sino para suplir con oportunas observaciones la insuficiencia de la lección: se censuraba el error con todos los miramientos, se reconocía de buena fe, y se corregía con oportunidad; el comprofesor que explicaba era un maestro que obtenía de sus iguales un respeto tan profundo, una sumisión tan completa como si hubiese hablado en medio del auditorio de su escuela; y en este momento que acudo á mis recuerdos creo no haber tenido que notar ninguna palabra inconveniente, ninguna observación presentada con designio de herir, ni por la forma, ni por la esencia; no he oído jamás quejas contra la autoridad.

(*C. A. Salmón*, magistrado y representante del pueblo en Francia.)

Accidentes.—Véase *Enfermedades de los niños.*

Acción (La Pedagogía en).—«Tenía yo un amigo, hombre de edad avanzada, el mejor del mundo, el cual había consagrado su vida toda á hacer el bien. A los veinte años era maestro de su pueblo natal, dominado desde entonces de un santo amor, el amor de los niños; de una noble ambición, la de educarlos para Dios, la patria y la familia.

Hoy día pasa de sesenta años y está jubilado.

A su lado, en el seno de la amistad, voy á reposar de mis trabajos, á refrescar mis fuerzas, á escuchar los oráculos de la modesta sabiduría y de la experiencia de la vejez.»

Así principia un ilustrado profesor la narración de los diálogos sostenidos con uno de los decanos de la enseñanza, de cuya narración extractamos lo más sustancial como consejos prácticos de gran provecho para los que ejercen el magisterio de la niñez.

—«Conozco bien, me decía el anciano en una de nuestras conferencias, los ardores, las impaciencias, y añadiría, si no temiera ser demasiado severo en mis juicios, la falta de consideración de la juventud.

Dices que los niños son indóciles é ingratos, y es preciso no confundir las cosas. Los creemos ingratos porque son indóciles, y lo que tenemos por indocilidad no es tanto un vicio de su naturaleza, como una manifestación de esta misma naturaleza. ¿No los consideramos indóciles por su petulancia, por su terquedad, por sus travesuras, que es lo que nos disgusta y desalienta?

—Precisamente.

—¿Pretendes que de un golpe, con una sola palabra, esa niñez viva, alerta, exuberante, se pliegue y calle; que comprenda el bien que le deseas y entrevea el fin á que la conduces? Si así fuese, el educador perdería gran parte de su mérito, el de formar el corazón y elevar el alma, limitando su obra á ilustrar el espíritu. Deja que los niños gocen de esa vida de agradable movimiento, deja que pasen sus días como el riachuelo que serpentea y murmura espumoso en su lecho de piedras, antes de perderse en el silencioso abismo del río. Deja que esos tiernos hijos de Dios, para dulcificar su vejez, puedan conservar los alegres ecos de su expansión infantil.

¡Dichoso el maestro que no considera esta expansión como un enemigo que debe combatir, sino como una corriente que debe encauzar!

—Pero la tolerancia, repliqué tímidamente, perjudicará al orden de la clase, á la vez que á los estudios.

—La tolerancia es siempre una debilidad aplicada al conjunto, y una injusticia cuando es individual.

La tolerancia con los niños es tan deplorable como la violencia; la una impide la educación, la otra la vicia. Lo mismo que todo está sometido en la naturaleza á leyes á que se habitúan las criaturas, en la escuela debe haber una regla á que se conformen por hábito los discípulos. La infancia tiene mucho corazón, del cual debemos apoderarnos, y un tanto de razón, que debemos desarrollar. Así habremos sentado el fundamento de la disciplina; todo lo demás es hipocresía.»

Estos consejos habían producido su efecto en mi ánimo; tanto, que, si bien

experimentaba aún contrariedades, ya no me era penosa la escuela, antes bien, me hallaba en ella con gusto. Al referirlo á mi consejero, atribuyéndole semejante transformación, me contestó:

—«Te felicito y me felicito de veras, aunque la amistad te ciega acerca de mi influencia. Nadie puede inspirarte el amor que sientes por tus discípulos; eso es lo que constituye la vocación del hombre de escuela; semejante sentimiento es el origen de las satisfacciones que el maestro experimenta en el desarrollo de su obra.

—Estoy, en efecto, gozoso en la escuela, pero mi satisfacción no corrige á los niños, y salvo su mejor humor, en vista del mío, no son menos indóciles que antes.

—Y es natural; se necesita otra cosa para realizar tus esperanzas. Es preciso edificar, y ¿qué hace para esto el arquitecto? Establece el plan del edificio y ajusta todos los elementos necesarios para formar el conjunto. La ejecución del plan se somete á reglas que determinan la exactitud, la regularidad y el trabajo de cada uno. El arquitecto vigila escrupulosamente si se observan las reglas establecidas, extendiendo su vigilancia hasta los últimos obreros.

De la propia manera, para asentar su obra, el maestro debe trazarse un plan y un programa, y para su ejecución necesita un reglamento. Un buen programa es tan difícil como un buen plan, y para ello se necesita más conocimiento de los niños que de la ciencia de las cosas.

Para esto se requiere: disponer la enseñanza según la inteligencia de los que han de recibirla, y arreglar el orden de sucesión de materias en vista del trabajo de que son capaces los que aprenden para no fatigarlos.

Así procede el agricultor entendido: extiende en la tierra la simiente que á cada una conviene, divide el terreno para alternar las cosechas, y así le hace producirlas en abundancia sin esquilmarlo jamás.

El programa debe fundarse en el reglamento, que es la economía de la escuela; la voluntad reflexiva que sustituye al capricho; la justicia, á la arbitrariedad; mas para que el reglamento no sea letra muerta, el maestro debe ser su esclavo y predicar con el ejemplo. El discípulo debe saberlo, comprender que se ha hecho en provecho suyo, y estar persuadido de que ha de cumplirse escrupulosamente.

—Pero ¿en qué consiste un reglamento de orden interior?

—Lo definiré en dos palabras: es un código que ayuda á enseñar la práctica del bien. Dirá lo que se debe hacer y callará lo que no debe hacerse; es decir, será en la forma afirmativo, no negativo. No será tampoco un sucinto código penal, porque no hay nada más absurdo que un reglamento escolar que señala la pena de cada infracción. Un reglamento de esta clase anularía la acción pedagógica, obligaría al maestro á cometer injusticias, ó excesos, ó debilidades; haría más mal que bien, y el maestro obligado á aplicarlo, se asemejaría al médico que prescribiese los mismos remedios y en igual dosis á todos los enfermos atacados de la misma enfermedad, pues de seguro mataría más que curaría.

—Pero ¿no debe exigirse á todos una misma cosa?

—Sí, en cuanto á los deberes generales; no, en cuanto á las exigencias particulares.

El reglamento es el orden general; nada prescribe al individuo, sino que manda

á todos lo que pueden y deben hacer. Otra cosa son los medios de asegurar su cumplimiento. Estos exigen cuidados particulares que pueden variar, de que hablaremos otro día.»

Con estos consejos, continúa el joven, pensé en formar mi reglamento, de que no me había preocupado antes, de modo que mis discípulos no conocían la regla sino por los castigos en que incurrían cuando á ella faltaban. Formulé en el lenguaje más sencilló posible algunas prescripciones acerca de los deberes de los niños para consigo mismos, para con sus condiscípulos y respeto á la escuela. Nada decía del respeto debido al maestro, porque este respeto debía imponerlo yo mismo por mi conducta en general, y sobre todo por la dignidad que debía demostrar siempre en presencia de los alumnos. No hice más que indicar los medios disciplinarios que establece la ley, sin determinar nada acerca de su aplicación, porque esto pertenece á los cuidados particulares, según mi amigo.

Una de las prescripciones que consideraba fundamental, era la *atención* de los niños en la clase, punto en el cual no obtenía satisfactorios resultados, y recurrí á mi mentor, quien me dijo:

—«Procedamos á la manera del médico en la cabecera del enfermo; examinemos las causas del mal, é indiquemos luego los medios de combatirlo.

Creo que la desatención proviene de la fatiga y aburrimiento del niño y del carácter y temperamento de éste. Si es indudable que el exceso de trabajo fatiga al cabo de algunas horas al obrero más robusto, forzosamente un trabajo muy prolongado ha de cansar el cuerpo y el espíritu del niño. Para este mal hay dos remedios: la sucesión razonada de ejercicios en armonía con la naturaleza intelectual del discípulo; la interrupción oportuna del trabajo por medio del recreo.

La desatención proviene á veces de aburrimiento; pero este puede proceder también de diversas causas: del método, de la naturaleza de la enseñanza, del maestro.

El método debe tener por base en lo posible la intuición, porque estando poco desarrollado el espíritu, deben servirle de auxilio los sentidos, y si no sucede así, desaparece el atractivo reemplazándole la aversión. Es demasiado elemental para que necesite demostrarlo, que no es buena enseñanza la que no se gradúa prudentemente, pues cuando no se acomoda al niño, disgusta, como los alimentos fuertes producen náuseas cuando el estómago carece de fuerzas para digerirlos.

¡El maestro! Si no hubiera sido yo maestro dudaría hablar de esto, pero lo que digo del maestro lo digo de mí mismo. El maestro no está exento de una corta dosis de vanidad, y está expuesto á que aumente esta dosis. Tiene el hábito del mando, y nada hay que más contribuya á que dejemos de observarnos á nosotros mismos, que la obligación de observar á los demás, y sin embargo, no hay situación que exija más la observación de sí mismo que el ejercicio de la autoridad. Las cosas, por lo general, son lo contrario de lo que deberían ser, y por eso el maestro es arrastrado hacia la vanidad. Este defecto trae consigo cierta sequedad en los modales, la afectación, la frialdad, la monotonía, la volubilidad del lenguaje, la indiferencia del sentimiento, un no sé qué negativo que desagrada á los discípulos.

—Falta explicar las causas de la desatención por el carácter y el tempera-

mento del niño, le dijo en otra conferencia el joven á su respetable amigo y consejero.

—Lo recuerdo, replicó el anciano. Siempre me ha chocado la antítesis: *ser atento* (como se quiere en la escuela) y ser niño. Inferirás de aquí que imputo á la naturaleza más que al individuo el mal que á éste se atribuye. No he estudiado la psicología, y lo siento; pero por la observación me he formado una especie de psicología para mi uso particular, que me ha servido de mucho. He observado que la facultad intelectual más viva en el niño es la imaginación, no la que inventa ó crea, sino la facultad en que se refleja y se imprime el mundo exterior. Sólo puedo comparar la acción de esta facultad con la vista que la pone en contacto con el mundo exterior: la misma movilidad, la misma diversidad en uno y otro. Así como cada objeto atrae la vista, cada imagen llama la atención, y esta atención es tan fugaz como el rayo de luz que fija la imagen de que parte en la placa sensible del aparato fotográfico. La atención del niño, cuando es libre, está continuamente despierta, continuamente excitada, continuamente en actividad; pero es una atención caprichosa, voluble, y por tanto es preciso dirigirla y *fijarla*. Fijarla: he aquí la antítesis. No me hago ilusiones, y por eso jamás me he propuesto fijar la atención de mis discípulos durante una hora entera en el mismo objeto; pero he procurado colocar al niño en las condiciones más favorables de atención, siendo la primera de todas el *silencio* de la escuela.

—Pero he oído decir á un profesor distinguido que no conviene obligar al niño al silencio durante todas las horas de clase, y esta observación me parecía fundada.

—Entendámonos. Se trata del silencio fuera de los ejercicios orales. En mi juicio el silencio es indispensable para el aprovechamiento de los estudios y para la disciplina; yo lo imponía á mis discípulos á una señal convenida, y no consentía que se interrumpiese ni á la entrada ni á la salida de la escuela. Si tuviese que convencer á alguno de la necesidad del silencio, compararía dos escuelas, una dirigida según mi manera de ver en este punto, y otra según la teoría de los partidarios de cierta tolerancia. En una escuela en que se permite hablar un poco, se habla mucho, y en ciertos momentos se advierte un murmullo insoportable. Los buenos discípulos no abusarían, pero ¿y los demás, que son el mayor número? El resultado no puede ocultarse á los que conocen las travesuras de los niños. El pobre maestro llamará al orden á los de la derecha, y mientras tanto se agitarán los de la izquierda; se verá precisado á castigar mucho, se fatigará, y al terminar la clase habrá enseñado poco, y saldrá detestando de aquellos niños indóciles y turbulentos. Figúrate, por el contrario, una escuela en que se prescribe el silencio. Reina en ella el orden porque el silencio es el primer indicio; los discípulos están tranquilos, porque ningún compañero los importuna; si ocurre algún motivo de distracción, cesa pronto. La palabra y la acción del maestro, ante aquel auditorio silencioso y sumiso, es dulce y tranquila. Al terminar la escuela sale bendiciendo á sus discípulos, y éstos le pagan el tributo de su respetuoso afecto, y observan fuera de la clase conducta conveniente, que los hace amar, y que es el mejor elogio de su profesor.

¿No has oído á algunos de tus comprofesores quejarse de los disgustos que les causa la infancia, mientras que otros hablan siempre de sus discípulos con satisfacción? Permíteme que, expresándome con franqueza, atribuya esta diferencia á los maestros.

Los niños son los mismos; los educadores son los que se diferencian entre sí.

—Estoy convencido, y tiene tanto más valor mi confesión, cuanto que soy de los que se quejan.

—Mucho me lisonjea que mis indicaciones te hayan persuadido, y por lo mismo te diré ahora mi manera de introducir el hábito del silencio.

Procuraba ante todo tratar á los niños con esa dignidad que se impone, sin la cual de nada sirven todos los recursos pedagógicos, y dominar en todas circunstancias mis primeros impulsos para proceder siempre razonadamente. Consideraba á la vez como un deber importante ganar el afecto de los niños prodigándoles el mío, y me hago la ilusión, no sé si me equivoco, de haberlo conseguido. Les hacía comprender que mis exigencias eran por su bien, porque me parecía lógico explicar el *por qué*, lo mismo en la conducta que en la enseñanza. De este modo obligaba á los niños á cooperar á su propia educación, porque, dígase cuanto se quiera, no se realiza á pesar del niño, sino con ayuda del mismo niño.

Esto es lo que yo llamaba mi preparación lejana; veamos los medios inmediatos. Antes de establecer el *hábito* del silencio, (y digo hábito porque puede contraerse de todo lo bueno teniendo perseverancia), excitaba á mis discípulos en tiempo oportuno. A la hora de entrar en la escuela, decía yo: «Vamos, niños, preparémonos á entrar en la escuela, y ya sabéis lo que yo deseo.» A estas palabras observaba yo que los más turbulentos se contenían, porque es de saber que los niños muestran tanto ardor para el bien como inclinación á la desobediencia. Otra vez, les decía: «Veamos quien observa mejor el orden;» y todos se apresuraban á porfía á complacerme. Si advertía algún niño descuidado, una mirada, un gesto le servía de advertencia. A veces le llamaba por su nombre propio (el nombre propio tiene algo más de dulce y afectuoso que el apellido), y esto bastaba.

A los niños ligeros los llamaba á mi lado y les decía: «Estoy seguro de que hoy seréis buenos; voy á observaros, seguro de que me daréis motivo para elogiaros,» ó bien: «Esta tarde espero tener ocasión de decir á vuestros padres que os habéis conducido bien.» Rara vez me desmentía su amor propio.

—Admiro, le interrumpí, la paciencia que demostraba V. uno y otro día.

—Bien dicho: *cada día*. Sí; no pedía á mis discípulos sino su buen proceder en cada día, como Jesucristo nos enseña á pedir á su Padre celestial el pan de cada día. La obra del maestro es de abnegación y paciencia cotidiana. El que crea que basta establecer una regla para que se cumpla, conoce poco á los niños y comprende mal su misión.

Cuando los medios indicados eran insuficientes, recurría á otros. Presentándome con cierta seriedad, decía: «Tengo el sentimiento de que un niño haya olvidado el deber que tenía que cumplir.» Otras veces, suspendiendo de pronto la explicación, dirigía una mirada severa al niño inquieto. No consentía nunca que alguno hablase ni que estuviera en postura inconveniente. Con unos niños empleaba la severidad, con otros la dulzura, según el carácter de cada uno. Si en último extremo tenía que apelar al castigo, lo aplicaba con calma y equidad, evitando herir al niño en su amor propio, porque es una cuerda que debemos guardarnos de estirar.

Mi acento expresaba á veces indignación, pero al momento me dirigía á algún niño aplicado, y en tono agradable le prodigaba algún merecido elogio, para

evitar que se creyese que me dejaba arrastrar de la pasión ó de la cólera al imponer el castigo. Y siempre procuraba hacer ver, para que el castigo fuese más eficaz, que lo sentía tanto como el niño á quien se imponía.

Cierto día, uno de ellos cometió un acto irrespetuoso, y todos me miraban sorprendidos, esperando que impondría un severo castigo. Yo también les miraba á ellos y les dije con tristeza: «Amigos míos, el mal ejemplo de Juan en este momento os sorprende. A mí me causa profundo disgusto. Comprendéis cuán censurable es conducirse así, y si nada digo á ese discípulo en este momento, es porque no se halla en disposición decomprenderme. Un niño que así procede está bajo el dominio de una pasión, y no puede atender á razones. Estoy seguro de que no imitaréis acto tan inconveniente.» Apenas hube acabado, cuando Juan, confuso, levantaba dulcemente la cabeza y tomaba una posición conveniente, pero hice como que no lo había advertido, esperando que terminase la clase para hacerle ver su falta.

—Muy bien; pero si esto no bastase, ¿qué hubiera V. hecho?

—Hubiera tenido paciencia hasta el fin de la clase, y deteniéndole después de salir sus compañeros, le hubiera dicho secamente, que por aquella vez había tenido paciencia, pero que no consentiría que se diese tan mal ejemplo á mis discípulos.

—¿Y si no se enmendase?

—Cumpliría mi palabra. Le diría en el acto: «Levántese V., tome V. sus efectos, salga V. de aquí, y vaya á referir á sus padres que su hijo no quiere obedecer.» Estoy seguro que el culpable me pediría que no le despidiese, protestando de su arrepentimiento.

—¿Y creería V. en el arrepentimiento?

—Este arrepentimiento tiene por única causa el temor, pero ya es mucho que un niño vicioso venga á buen camino por temor. Es preciso contentarse en un principio, esperando hacerle practicar más adelante el bien por el bien mismo.

—¿Y le consentiría V. quedarse en la escuela?

—Lo consentiría diciéndole: «Si V. se arrepiente sinceramente, sabré perdonarle; le permito asistir á la escuela mientras tengo tiempo de juzgar por la conducta de V. de la veracidad de sus palabras.»

—¿Y si faltara por tercera vez?

—Sería la última: lo enviaría á su casa, poniéndome de acuerdo al efecto con sus padres.»

Después de tres meses de esta conferencia, un domingo por la tarde se encontraron los dos amigos, protector y protegido, paseando por el campo. El anciano estaba rodeado de varios niños, que se despedían, manifestándole su afecto y su respeto de mil maneras. Parecía no escuchar las afectuosas palabras de aquellos niños, y, sin embargo, se humedecían sus ojos con lágrimas de alegría.

El joven, paseando juntos, le llamó la atención sobre la alegría de aquellos niños, á que contestó el anciano:

—«El corazón del niño encierra tesoros para el que sabe buscarlos, y creo que ya estás en el camino de encontrarlos.

El amor es un sentimiento que se traduce menos por las palabras que por las obras. Me inspiran poca confianza las bellas protestas de algunos de su afición á los niños, pues no faltan ejemplos de que no son más que palabras poco confor-

mes con los hechos. Los verdaderos amigos de los niños se conocen sin que lo digan. El hombre es á la vez cabeza y corazón (aunque haya algunos que no sean ni lo uno ni lo otro) y las palabras salen de la cabeza, y sólo los actos son testimonio del corazón. El secreto de la dicha y de los buenos resultados del maestro está en la armonía de lo uno con lo otro.

—Tiene V. razón, y reconozco que sin sus consejos, que han ilustrado mi razón y movido mi voluntad, no me felicitaría hoy de mi obra, porque no hubiera sabido descubrir por mí mismo el arte en que me ha iniciado V.

—Y yo te declaro que todas las lecciones de pedagogía serán estériles, cuando no germina en el corazón el amor tres veces santo de la infancia.

—Pero aun con amor á los niños, como varían tanto sus inclinaciones, me parece más difícil dirigir á cada uno en particular, que establecer una buena dirección general, repuso el joven.

—Tenía yo entre mis discípulos dos niños completamente desordenados; venían á la escuela sin peinarse ni lavarse; tenían los libros y cuadernos sucios, y frecuentemente los dejaban olvidados en su casa. Había agotado todos los recursos para corregirlos: súplicas, amenazas, reprensiones, todo fué inútil. Y ya no sabía que hacer.

—Las súplicas y amenazas nada valen contra una inclinación inveterada. Y sin embargo, son los principales medios que se nos permite aplicar.

—Sé que los reglamentos no señalan otros, ni podrían señalarlos, porque los medios morales no se mandan; cada maestro debe encontrarlos en sí mismo, según sus inspiraciones y experiencia, y estos son los únicos eficaces.

—¿Y cómo procedería V. en el caso que he referido?

—Supongamos que uno de los niños descuidado se llama Julio, para usar este nombre, pues ya sabes que prefiero emplear el nombre propio. Al llegar á la escuela en el estado que he dicho, le llamaría aparte. «Julio, le diría, te has olvidado de lavarte las manos, y no me gustaría que lo advirtiesen tus compañeros, porque pensarían mal de ti; ve á la fuente á arreglarte un poco, y luego veré yo si vienes aseado.»

—¿Pero no temería V. excitar la vanidad en el corazón del niño?

—Precisamente porque carece por completo de vanidad, quisiera yo despertarla un poco. Un poco de vanidad no es un vicio. El vicio está en tenerla con exceso.

En el mismo día buscaría ocasión oportuna por hablar del aseo. Inventaría, si fuese necesario, un cuento en que el principal personaje se pareciera bastante á Julio, para que éste se reconociese retratado, y como no se trataba directamente de él, podría yo decir, sin inconveniente, cuanto se me ocurriera para afear la falta de aseo.

Al salir de la escuela diría aparte á Julio: «Mañana por la mañana te me presentarás para que yo te vea, pues estoy seguro de que deseas proporcionarme la satisfacción de venir aseado.»

—Creo que quedaría V. satisfecho aquel día; pero ¿y el siguiente?

—El día siguiente haría lo mismo.

—Pero este medio se gasta á la larga, y cesando la excitación, reaparecerá la negligencia.

—Ya procuraría yo sostener la excitación, guardándome bien de recurrir siem-

pre al mismo estímulo, porque, como dices muy bien, se gastaría, como se gastan todas las cosas.

Para sostenerle en su buena disposición le honraría con alguno de esos encargos que el maestro encomienda en la escuela á los niños, de que éstos se muestran satisfechos, porque son en realidad un testimonio de estimación. Creo que al fin triunfaría en esta larga lucha, oponiendo mi perseverancia á la obstinación del niño.

—Pero ¿puede descender el maestro á los múltiples cuidados de esta clase que exigiría una escuela?

—Hagamos una comparación. Supón un maestro que de intento, ó por ineptitud, desdeña estos cuidados, y supón otro que se complace en prodigarlos; cuenta el tiempo que el primero emplea en reprender y castigar, tiempo perdido para la lección, y compáralo con los instantes dedicados por el segundo á estas minuciosidades paternales, y te admirarás de las ventajas de todas clases en favor del último.

Pero donde principalmente se advierte la negligencia de los discípulos es en el estudio de las lecciones. El niño repugna los esfuerzos intelectuales. Si se le encomienda un trabajo manual, lo emprende con ardor, pero es otra cosa cuando se le obliga á aprender una lección, cuya causa se adivina fácilmente después de lo que hemos hablado.

Para vencer esta resistencia debes recordar que el orden no se restablece por medio del rigor, y que el castigo sólo produce un efecto negativo, la abstención del mal, siendo impotente para producir la *práctica* del bien. Buscando medios de educación, debemos estar penetrados de que todo acto exterior malo, tiene causa interna, ya sea un movimiento irreflexivo, ya una mala inclinación, una pasión. Pues bien: el educador debe proponerse despertar en el alma de sus discípulos un poder de resistencia que, desarrollándose progresivamente, sea capaz de destruir completamente el mal.

Ya he dicho que el primer antídoto de la negligencia es la excitación del amor propio. El segundo medio es la satisfacción íntima que causa el haber obrado bien. Esta satisfacción es el estímulo más activo del sentimiento del deber.

En el hombre, el sentimiento del deber es consciente y razonado. No así en el niño, por lo que la aprobación de la conciencia no basta para sostenerle en la lucha.

Hay grande analogía en la marcha física y en la moral. En la primera edad necesitamos apoyo para nuestros débiles miembros, y al entrar en la escuela nos hallamos en un estado tal de debilidad, en cuanto al cumplimiento del bien, que es indispensable en este punto la misma vigilante solicitud que al ensayar nuestras fuerzas físicas. Imitemos en esto á la naturaleza, que nos ofrece sublimes ejemplos. Una madre prudente no castiga á su hijo cuando se cae; antes, por el contrario, lo levanta, lo acaricia y le infunde ánimo. ¿Puede procederse de otra manera en la escuela? Seríamos crueles apelando á la reprensión y al castigo por cada falta, porque desalentaríamos al pobre niño, le causaríamos miedo, y lo que es peor, lo viciaríamos. Sí, imitemos á la madre; dirijamos á nuestros discípulos con el corazón: el corazón es tan poderoso, que encierra en sí mismo verdaderos tesoros de estímulos para el bien.»—F. L. A.

Acromática *(Enseñanza)*.—Dos medios hay de instruir de viva voz: el discurso ó explicacion seguida, y el diálogo entre el que enseña y el que aprende. Según el primero de estos medios, el profesor expone sus ideas sin interrumpirse y sin que le interrumpan los oyentes, y de aquí la denominación de enseñanza *acromática*, (1), forma *acromática*, procedimiento *acromático*, de la voz griega *akroma*, que quiere decir *narración*.

La enseñanza acromática ahorra trabajo al profesor y tiempo al discípulo. El profesor pronuncia el discurso ó explicación, preparada de antemano, excusándose de satisfacer las observaciones del auditorio, que más de una vez son argumentos difíciles de contestar sin detenida meditación. El discurso se presta al desarrollo de las ideas, á presentarlas con orden y brevedad, y evita las cuestiones extrañas al asunto de que se trata, que suelen embarazar la marcha de la enseñanza. Sobre todo, es el procedimiento más ventajoso para que las ideas influyan en el ánimo, pues los pensamientos, bien relacionados entre sí, y expuestos con animación y entusiasmo, penetran hasta el corazón, y excitan y desenvuelven el sentimiento.

Carece, sin embargo, esta forma de enseñanza, de una cualidad esencial para que sea provechosa en todas circunstancias: la comunicación recíproca del maestro y el discípulo. La enseñanza por medio de explicaciones no interrumpidas, supone en el auditorio conocimientos y desarrollo intelectual suficientes para seguir al profesor con atención sostenida. No siendo así, el que escucha, obligado á admitir las ideas de otro sin meditarlas, ejerce un papel meramente pasivo, que le fatiga pronto, y que adormece y embota sus facultades intelectuales. En efecto, los alumnos de las escuelas donde el maestro explica y habla siempre, apenas trabajan por sí mismos en el desarrollo de su inteligencia, ni sacan fruto de las lecciones. Por eso en la enseñanza de la juventud, y sobre todo en la de la niñez, debe usarse con mucha parsimonia este procedimiento, reservándolo para la instrución superior.

No debe dejarse seducir el maestro por la aparente disposición de los discípulos. El niño, desde la más corta edad, presta atento sus oídos á los cuentos y fábulas, que repite con admiración de los que le escuchan; mas adviértase que no sucede lo mismo con otras narraciones. El niño comprende y retiene las ideas que le son familiares y se presentan sucesivamente á su entendimiento, no las ideas simultáneas: entiende y recita un cuento, no la descripción de un objeto.

En las escuelas elementales se prepara al díscipulo gradualmente á seguir el discurso, á darse cuenta de él, y de consiguiente á la enseñanza *acromática*, necesaria en los estudios superiores para el enlace de los conocimientos adquiridos. Principíase por frases cortas y sencillas, desarrolladas como en la conversación familiar, y á medida que aumenta el caudal de conocimientos del niño, se presentan otras más complicadas. Orden, claridad, sencillez y repeticiones frecuentes, son circunstancias esenciales cuando se adopta este procedimiento en la enseñanza elemental.

---

(1) Enemigos de voces nuevas, hemos dudado en adoptar el adjetivo *acromático* con que los alemanes caracterizan esta forma de enseñanza; mas no encontrado medio de expresar la misma idea con una sola palabra, y teniendo este adjetivo el mismo origen que otras voces de nuestro idioma, nos hemos decidido á admitirlo.

Ejerce también grande influencia en la enseñanza la voz y la acción del maestro. El tono armonioso y agradable, los ademanes naturales y oportunos, parece que animan y vivifican las explicaciones, dándoles cierto colorido que, al paso que cautiva la atención, las hace más claras é inteligibles. Mas no se confunda con estas cualidades los movimientos estudiados, la elevación de la voz, el tono declamatorio y las gesticulaciones inconvenientes; la animación y la vida de que hablamos, depende principalmente de la calma y serenidad de espíritu, de la viveza natural de la voz y de los movimientos, de cierta gracia, que pende en gran parte de las disposiciones naturales, y que es la causa de que hombres de mediana instrucción aventajen á sabios profundos en la enseñanza.

El maestro que carece de estas dotes naturales, debe procurar adquirirlas ó imitarlas sin afectación.

Si tiene una voz regular, si evita la monotonía y la inmovilidad, si no permanece con la vista fija en el libro ó cuaderno, puede prometerse animar y hacer atractivas sus lecciones. Bástale expresar las ideas con orden, distinguir las cosas principales, ya pronunciándolas con lentitud, ya modulando la voz, y hacer uso de las galas del lenguaje, en cuanto le sea posible y convenga al asunto de que se trata.

(Autores consultados: *H. Grafe, Schwarz.)*

Actividad. *(Educación.)*—Las primeras impresiones que recibimos al venir al mundo nos causan placer ó dolor: sentimos. Sentimos, y sabemos que sentimos, y empezamos á distinguir nuestro sér de los seres que lo rodean. Desde que hacemos esta distinción con claridad, el espíritu pára la consideración en sus ideas, y siendo oscuras en un principio, porque son vagas y fugitivas, trata de aclararlas, las separa, las analiza sucesivamente, y las junta de nuevo para restablecer la unidad. Así, por actos sucesivos de aplicación, distinción, análisis y síntesis aclara las ideas. Una vez aclaradas, las compara y ordena los juicios. Luego generaliza, es decir, representa por una idea abstracta varias ideas particulares, que tienen caracteres comunes, compara después ideas generales para elevarse á otra más general, y llega de este modo hasta los principios de la ciencia. Desde una idea general puede descender el espíritu á ideas particulares, y ya proceda de la proposición particular al principio, ya del principio á la conclusión, raciocina. Sus esfuerzos tienden constantemente á la unidad científica, y cuando posee principios, deduce de ellos las ideas que encierran, y pasa de la teoría á la práctica.

He aquí, pues, la actividad intelectual del alma: aclara y compara las ideas, las generaliza y raciocina, siguiendo la ley de elevarse al principio para hacer las aplicaciones que de él se deducen.

Como la inteligencia nos ilustra acerca de la verdad, la conciencia nos enseña á distinguir el bien del mal, nos hace conocer nuestros deberes y el destino para que hemos sido criados. La voluntad, libre y espontáneamente, se inclina hacia lo uno ó lo otro, y en esto consiste la actividad moral.

Esta actividad del alma es tan patente y manifiesta, que no puede ponerse en duda: *vemos* y *miramos; oímos* y *escuchamos, olemos* y *olfateamos*, nos dirigimos hacia el *bien* ó hacia el *mal*, y si hallamos á veces algún impedimento exterior á

nuestros actos, no hay nada en el mundo capaz de estorbar las determinaciones de la voluntad.

En todos los momentos de la vida los órganos corporales ejercen sus funciones, y el alma manifiesta su actividad. Desde el nacimiento hasta la muerte, el cuerpo está sujeto á leyes fijas y determinadas, necesarias, sobre las cuales no puede ejercer acción alguna inmediata. El alma, aunque sometida también á ciertas leyes, como el cuerpo, puede sustraerse á ellas, y ejerce sobre sí misma una acción enteramente espontánea, poco sensible en los primeros días de la existencia, pero que muy pronto se manifiesta en todo su vigor.

El hombre, capaz de conocer la verdad y practicar la virtud, criatura activa y poderosa, dotada de ciencia y de libertad, debe obrar necesariamente y obra, debe desarrollarse y se desarrolla. Por eso la educación requiere el concurso de la actividad individual, la acción libre, espontánea y generosa del educando, el cual debe trabajar por sí mismo para desarrollarse y ennoblecerse.

El talento del padre, del ayo, del maestro, consiste en promover la actividad del niño, en hacerle entrar en la vía del trabajo y de la aplicación personal; *trabajo* ó *ejercicio* del cuerpo, que robustece y vigoriza los órganos corporales; *trabajo* ó *actividad* del espíritu, que forma la memoria, la imaginación, el juicio, el raciocinio; *trabajo* del corazón, de la voluntad, de la conciencia, que forma el carácter, que excita las buenas inclinaciones y los hábitos virtuosos. Lo que hace el profesor, como dice Dupanloup, es poco: lo que induce á hacer, se entiende, libremente, es todo. El que no comprende esto, no comprende la obra de la educación.

«La educación del hijo de Luis XIV por Bossuet, añade el ilustrado obispo de Orleans, presenta un triste y memorable ejemplo de esta verdad.

»Bossuet hizo grandes cosas, cosas admirables para la educación del Delfín (1); pero á éste no le puso en el caso de hacer ninguna, ni aun mediana: la educación fué nula.

»No faltó el maestro al discípulo, sino el discípulo al maestro. Bossuet lo advirtió demasiado tarde. El hijo de Luis XIV era de naturaleza vulgar; fué cultivada ésta con demasiada magnificencia: cuidados tan superiores y una cultura tan fuerte, lo ahogaron. Bossuet era demasiado grande para él, y se equivocó en los medios por su mismo genio: trabajaba para la posteridad, creyendo trabajar para su discípulo. Si el alma de Bossuet hubiera tenido tanta flexibilidad y paciencia como vigor y grandeza, hubiera descendido al nivel de aquella inteligencia débil, y la hubiera puesto en el caso de hacer cuanto era capaz: no obró así, y el resultado es bien sabido de todos.

»De edad de cuarenta años, hijo de aquel rey de Francia á quien los emperadores de Alemania llamaban EL REY, y padre de un rey de España, el Delfín pasaba días enteros *apoyado sobre los codos, con los ojos fijos en una mesa desnuda, tapándose los oídos*, como dicen las *Memorias* de su tiempo. Así había pasado también su juventud bajo la dirección de Bossuet. No conoció el genio inmenso del hombre que le dirigía, sino por la laxitud y por la incomodidad que le causaba en sus primeros años, y por la debilidad de su propia naturaleza. El dema-

(1) El *Discurso sobre la Historia Universal*, entre otras; *La Política sagrada*, etc.

siado poder del preceptor sólo había servido para fatigar y abatir al discípulo.

»De la misma manera, más tarde, pasaba el gran siglo en vida del Delfín, y éste no se apercibía sino por la pena y el tormento de su triste existencia; y esta medianía deplorable le acompañó hasta el término de su insignificante carrera.

»Tal fué el resultado de una educación, en la cual, según expresión del cardenal de Beausset, el preceptor era *todo* y el discípulo *nada*.»

Este ejemplo demuestra la necesidad de la acción libre y espontánea del educando en la misma educación, tanto más fácil de conseguir, cuanto que el ejercicio de las propias fuerzas es para el niño un placer inagotable. En los primeros días de la vida pone éste en acción los órganos del cuerpo, por instinto, para satisfacer al desarrollo físico; y de esta agitación vaga, que no debe confundirse con la actividad, pasa al ejercicio de los sentidos, á mirar, á escuchar, etc. Luego ejecuta cuanto ve y está á sus alcances. Ocúpase la madre en la costura y el niño se entretiene en pasar la aguja por un pedazo de tela que ha podido proporcionarse; escribe el padre, y el niño toma la pluma ó el lápiz, y traza líneas en el papel ó en la mesa, ó en la pared, y así imita todas las operaciones que ve practicar y no exceden de sus fuerzas, sin pararse en las dificultades, ni en los resultados. Obsérvese lo que pasa en una reunión de niños de diversas edades; y, ya se entreguen al juego en común, ya se ocupe cada uno en distinto entretenimiento, se descubrirá desde luego la actividad del alma más ó menos desenvuelta. Uno toma el libro y remeda al lector; otro vuelve las hojas y se pára á contemplar por un momento las láminas que encuentra; alguno hace observaciones y pregunta sobre las mismas láminas; quién lee sin pararse en el sentido, y el más adelantado se da cuenta de las ideas que repite por medio de la lectura. En todos se manifiesta la actividad, aunque en diverso grado, y para todos es un placer: para unos, por el simple ejercicio de sus fuerzas; para otros, por el atractivo de los goces que les proporciona la imaginación, y para los demás, por la utilidad real ó aparente que les resulta. El maestro ó preceptor hábil, que conoce estas disposiciones de la criatura racional, dirige sus esfuerzos á fomentarlas y sostenerlas sin recurrir á medios demasiado enérgicos; en vez de enseñar directamente al discípulo, le habitúa á la actividad individual, proporcionándole ocasiones en que ejercitarla espontáneamente.

Mas al lado de esta actividad natural del espíritu humano, tan diversa según los individuos, hay en el hombre cierta incuria y dejadez que le habitúa fácilmente á abandonar á otros el trabajo de pensar. Por eso hay en la sociedad tantos individuos que son el eco de los demás, y tan pocos que piensen por sí y examinen las cosas; por eso se acogen ciegamente ciertas ideas que se transmiten de padres á hijos, aunque las rechace la razón. El maestro, pues, que piensa por los discípulos, en lugar de ponerles en el caso de que piensen por sí mismos, desconoce ú olvida uno de sus principales deberes. El que lo explica todo en lugar de excitar al niño á que investigue y descubra lo que está á su alcance; el que rectifica en el momento los errores que comete, y lo desanima tratándolo con dureza; el que por ignorar las vías del entendimiento humano para descubrir la verdad, señala desde luego el mal ó el error, y, no satisfecho con esto, conduce al niño como por los andadores, sin dejarle probar sus fuerzas ni recorrer

el camino sin auxilio extraño, ahoga la actividad y fomenta la incuria y el abandono.

Otros deben ser los medios empleados por el padre ó maestro entendido, y que en verdad son de fácil aplicación. La actividad se promueve y estimula poniendo en juego la inteligencia de los niños. Para esto se les obliga á juzgar de lo que está á sus alcances, se les habitúa á buscar la causa y la razón de las cosas, se dificultan de intento ciertos trabajos, en vez de presentarlos con tal sencillez que no requieran el ejercicio de facultad alguna intelectual. Cuando se les pone en el caso de que descubran por sus propios esfuerzos los errores en que incurran, ya por medio de un examen detenido si el error se refiere á cosas exteriores, ya consultando la experiencia ó desarrollando las ideas, si es error de juicio, se excita y se promueve la actividad de una manera provechosa. Otro tanto sucede cuando se trata de hacer aplicación de los conocimientos adquiridos. Cada momento se ofrecen ejercicios especiales que conducen á este fin, los cuales sirven á la vez para desarrollar el *buen sentido* práctico. Y si á esto se agrega la buena elección de métodos y de los primeros objetos de enseñanza, naturalmente y sin esfuerzos particulares, se pondrá en juego la actividad intelectual de los niños.

Por lo que hace á la actividad moral, la regla es idéntica: el secreto consiste en el ejercicio de las facultades morales. Las travesuras de los niños, el mal humor y hasta la desorganización moral, provienen del aburrimiento, de la ociosidad; el remedio está en dar alimento sano y ocupación provechosa al espíritu.

A este propósito hace observaciones muy dignas de tomarse en consideración la entendida escritora Madama Necker de Saussure.

«Para hacernos agradables en nuestra familia, dice, tenemos que recurrir á los juegos, ó en otros términos, á los placeres de la imaginación. Mantenemos las tiernas inteligencias bajo el imperio de las ilusiones, y para ejercitar la actividad de los niños les suministramos medios de imitar en mil juegos la vida real: recurso grande por cierto, recurso favorable á los progresos de la inteligencia; pero relativamente al carácter, valdría más que les interesase la verdad.

»Con respecto á este asunto, que es muy importante, podría sacarse mayor partido de la necesidad de obrar de los niños; sentimientos que se desarrollan con demasiada lentitud, se desenvolverían fácilmente por el atractivo de un placer tan simple. La amistad fraternal, tan tardía á veces para declararse, me servirá de ejemplo. Un niño que ha sido por largo tiempo el único objeto de los desvelos y caricias de la madre, ve con disgusto por lo común un rival en su hermano que viene al mundo. Si no se tiene cuidado, pronto se declaran los celos en el primogénito. Se le riñe, se le avergüenza, se le obliga á ceder sus juguetes al menor cuando á éste se le antoja; y ¿qué resulta de todo esto? Que el mayor le ama menos cada día: su aspecto revela disgusto; se venga cuando se le ofrece ocasión, y se establece entre los hermanos un tono quisquilloso y de envidia que reaparece en los intervalos entre los juegos, y que dura acaso toda la vida. Este inconveniente se hubiera evitado haciendo que el mayor ejerciese desde luego alguna acción con respecto al menor. Si hubiese ayudado, aunque sólo fuese en apariencia, á dormirlo, á vestirlo; si, después de haberle hecho sentar en tierra con prudencia, se hubiese colocado en su falda al hermano menor, hubiera experimentado un gran placer, se hubieran desenvuelto en él mayores

simpatías, se hubiese considerado como el padre de su hermano, y le hubiera profesado el más tierno afecto.

»Madama Hamilton, en su apreciable obra, refiere un hecho muy interesante. Había visto en un extremo de Escocia dos pobres niños, de los cuales, el mayor, desde la edad de tres años, había pasado solo al lado de su hermano el día entero. Lo cuidaba, lo vestía, lo alimentaba, no lo abandonaba un solo instante, y cumplía todos los deberes de la madre más cuidadosa. Al acercarse la hora de comer hacía entrar á su pupilo en la cabaña, encendía un poco de fuego con mucho acierto, y preparaba los sencillos alimentos que sostenían á uno y otro.... *Ten cuidado, Daniel*, le dijo una persona que observaba el modo de dar de comer al menor; *ten cuidado de no quemar á tu hermano.—No hay riesgo*, contestó; *porque pruebo siempre la primera cucharada.*—¡Qué consecuencias de importancia no podrían deducirse de esta simple narración! Por cierto que este niño no habrá sido jamás egoista.

»No debemos, sin embargo, exigir sacrificios cuando se empiezan á desarrollar las afecciones: no puede obtenerse un sacrificio hasta que se haya desenvuelto y engrandecido el sentimiento que lo motiva No obstante, es muy frecuente cometer esta falta. Llega un pordiosero á la puerta, y se dirige á los niños un discurso para conmoverlos, se les exhorta á la caridad, deduciendo por conclusión que deben dar el pan ó la pera que tienen en la mano. Esto no está bien. Hágaseles traer un regalo, un vestido, un objeto que produzca vivo movimiento de alegría en el indigente, y los niños hallarán tal placer en dar, que se privarán de lo que más aprecien por experimentar este placer.

»Un sentimiento indeciso no puede oponerse con ventaja ni al interés personal ni al amor propio; sería imprudente ponerlo en competencia con inclinaciones más fuertes; pero fortalézcase por el ejercicio, y cuando se asocie á la idea del sentimiento el recuerdo de esfuerzos fructuosos, de empresas realizadas, vencerá el placer de la actividad. Así se fortalece con la idea de los obstáculos vencidos y adquiere capacidad para otros mayores.

»El análisis un poco detenido descubrirá en esto sin duda el amor propio; pero ¿cómo ha de evitarse que á nuestros mejores móviles se adhiera alguna mezcla impura? Cuando la vanidad, la sensualidad, los motivos egoístas, en fin, aparecen en primera linea, ellos son los que se fortalecen por el ejercicio; el placer de la actividad se convierte en provecho suyo; pero por poco oscurecidos que estén, por poco que los sentimientos buenos y generosos se mezclen á los demás, la imaginación se inclinará á los más nobles sentimientos, y á estos atribuirá el niño la satisfacción que experimenta. Por eso las recompensas de tendencia equívoca, los estímulos que se dirigen á mala parte del corazón humano, no producen en la aplicación todo el mal que era de temer. Su influencia se equilibra en el alma de los niños, y los saludables resultados de la actividad pesan, por fin, más que los malos efectos de los medios empleados para excitarlos. Pero ¿justifica esto suficiente á los padres?

»La idea de sacar partido de la afición de los niños á obrar, haciendo que principie pronto para ellos la vida real, animada de diversos intereses, esta idea será ciertamente un día el fundamento principal de la educación.»

En la escuela se ofrecen á todas horas medios eficaces de habituar á los niños á la vida real. El trato de los discípulos entre sí, desenvuelve pronto, aunque en

pequeño, todas las inclinaciones, todas las pasiones y todos los intereses que se manifiestan y se agitan entre los hombres en la vida social. Allí se ofrecen á todas horas medios naturales y oportunos de hacer germinar las disposiciones del corazón, de excitar sentimientos nobles y elevados, y de ponerlos en práctica. Los servicios desinteresados que se prestan mutuamente los niños, las relaciones de estos con el profesor, desenvuelven entre ellos el amor, la confianza, la gratitud, y todos los sentimientos nobles y generosos, habituándolos á la actividad moral. Estos ejercicios elevan el alma de los niños, y las afecciones que promueven, limitadas en un principio al recinto de la escuela, se extienden luego al exterior, y se manifiesta la actividad en todos los actos de la vida. Para esto dese más importancia á los esfuerzos hechos para el bien que á los resultados obtenidos en el momento; cuídese más de los sentimientos interiores que de las adquisiciones exteriores; en fin, promuévanse y vivifíquense las ideas de donde dimanan todos los esfuerzos morales, que es el medio de producir directamente el *desarrollo interior*.

(Autores consultados: *Damiron*, *Larromiguier*, *Dupanloup*, *Necker de Saussure*.)

Actividades de la vida. Entre las importantes obras de Hebert Spencer, la titulada *De la educación intelectual, moral y física*, es actualmente objeto de examen detenido por parte de los hombres dedicados á esta clase de estudios, elogiándola algunos hasta el punto de presentarla como el *non plus ultra* sobre el particular. Estamos muy lejos de concederle la novedad que se le atribuye, y de convenir en todos sus principios y apreciaciones; teniendo de nuestra parte la opinión de escritores muy versados y competentes en la materia; pero tanto por las pretensiones de la obra, cuanto por la merecida reputación de que goza el autor en el mundo científico, nos consideramos obligados á dar idea de ella en el DICCIONARIO en diferentes artículos.

Para determinar los conocimientos más útiles al hombre, principia Spencer por clasificar, según el orden de importancia, las principales clases de actividad que constituyen la vida humana en estos términos: «1.° la actividad encaminada á la conservación del individuo; 2.° la actividad que al proveer las necesidades de la existencia, sirve indirectamente á la conservación; 3.° la actividad que tiene por objeto la crianza é instrucción de los hijos; 4.° la actividad que implica el sostenimiento de las relaciones sociales y políticas; y 5.° y último: las varias actividades conducentes á llenar los ocios de la vida, y cuyo objeto es el agrado de nuestros gustos, la satisfacción de nuestros sentimientos.»

Superfluo nos parece detenernos en demostrar que este es, aproximadamente, el orden verdadero de subordinación de las actividades.

Es evidente que las precauciones que tomamos de continuo para asegurar nuestra seguridad personal han de preceder naturalmente á las demás. Si imaginamos un hombre tan ignorante como el niño de los objetos que le rodean y de sus movimientos, ese hombre perdería la vida con sólo salir á la calle, por mucho que fuese su saber en otras materias, y como la ignorancia completa en cualquier otro sentido sería menos fatal que en éste, hay que convenir en que los conocimientos que conducen inmediatamente á la conservación del individuo son de primera importancia. Tampoco podrá disputarse que á éstos deben seguir

los que contribuyen de una manera indirecta á la conservación del individuo, y tienen por objeto la adquisición de los medios de vivir. Que la actividad industrial es anterior al deber de la familia, se desprende del hecho de que sólo el cumplimiento de la obligación de trabajar hace posible, en tésis general, el desempeño de nuestros deberes paternales. Antes de pensar en mantener una familia, necesitamos estar en aptitud de mantenernos nosotros mismos; de donde se sigue que los conocimientos precisos para nuestro sostenimiento deben preceder á los necesarios para el de la familia, y ceder sólo en importancia á los indispensables para la conservación del individuo.

Así como en el orden del tiempo la familia ha precedido al Estado, y así como la educación de la prole ha sido posible antes de la existencia del Estado y ha continuado después de la destrucción de éste, al paso que el Estado no puede existir sin que los individuos que lo forman estén educados, así también debe corresponder á los deberes para con la familia lugar preferente á los de ciudadano. O bien, puesto que la bondad de la sociedad depende en definitiva de la manera de ser de los ciudadanos, y puesto que lo que más puede modificar esta manera de ser es la educación de la infancia, debemos inferir que el bienestar de la familia constituye la base del de la sociedad, y que por lo tanto, los conocimientos que conducen al primero deben preceder por su mayor importancia á los que conducen al segundo.

Las diferentes formas de entretenimientos agradables, tales como la música, la poesía, la pintura, en que solemos emplear el tiempo que nos dejan libre las ocupaciones más serias de la vida, suponen la preexistencia de la sociedad; porque no sólo no pueden desarrollarse libremente en el seno de la organización social antigua, sino que hasta la misma materia que les sirve de objeto, es en gran parte hija de sentimientos y simpatías sociales, es decir, que no solamente deben á la sociedad las condiciones de su desarrollo, sino también las ideas y sentimientos que expresan. Dedúcese de aquí, que el porte y conducta que constituye al hombre en buen ciudadano, es infinitamente más importante que la que se limita á desarrollar en él determinadas aptitudes ó inclinaciones y que por lo tanto, en materia de educación, la que hace de nosotros buenos ciudadanos debe preferirse á la que nos hace buenos artistas. Repetimos, por consiguiente, que es lógico el orden de subordinación indicado, á saber:

1.° La educación que prepara indirectamente para la conservación del individuo.

2.° La que prepara al mismo fin de una manera indirecta.

3.° La que prepara para los deberes de la paternidad.

4.° La que prepara para los de ciudadano.

Y 5.° La que prepara para los múltiples refinamientos de la vida.

Al hacer esta división de actividades, no pretendemos separarlas ó aislarlas entre sí; lo cual sería en vano, pues que se hallan tan íntimamente enlazadas que el ejercicio de cualquiera de ellas favorece á la vez á las demás. Reconocemos también que en cada una de estas divisiones hay elementos más esenciales que en otros de los grupos precedentes. Por ejemplo: un hombre muy hábil para los negocios, pero de poca capacidad para otras cosas, puede hallarse á mayor distancia de nuestro ideal de existencia completa, que otro de mediana capacidad para los intereses materiales y de mejor juicio para cumplir la misión

paternal; así como el conocimiento especial de la vida práctica, careciendo de instrucción general en literatura y bellas artes, es menos apreciable que una regular instrucción en ambas cosas. Lo que afirmamos es que, hechas estas salvedades, quedan siempre subsistentes y con bastante claridad dichas divisiones y en el orden de subordinación indicado, porque corresponden á las divisiones de la vida.

Naturalmente, el ideal sería la preparación completa para todas estas actividades; pero como en el estado presente de nuestra civilización, sólo podemos aspirar á acercarnos más ó menos, nuestro objeto ha de ser el de mantener la debida proporción en los distintos grados que acaban de señalarse.

Administración escolar. Admitida la enseñanza oficial, se requiere una dirección y vigilancia oficial también, encomendada á corporaciones y empleados de diversas clases, que tienen el encargo de hacer aplicar las leyes y disposiciones vigentes sobre la materia. La organización de los estudios y disciplina, y del personal y material, constituye la administración escolar ó de la enseñanza.

Este servicio es difícil de organizar, porque en la enseñanza se ejercen dos acciones distintas, una que pudiéramos llamar exterior y otra interior, una puramente administrativa y otra pedagógica ó propiamente escolar, cuyo deslinde particularmente en primera enseñanza, ofrece dificultades, según acredita la experiencia. Las funciones puramente administrativas se reducen á determinar el número y situación de las escuelas, á cuidar de su sostenimiento, á organizar el personal, señalando sus derechos, prerrogativas y obligaciones, y á velar por la disciplina y el cumplimiento de las leyes. La dirección pedagógica comprende lo concerniente á lo interior de la escuela, á la elección de métodos y de libros, al órden y distribución de las lecciones y á la disciplina durante las horas de clase. Cada una de estas dos funciones distintas requieren competencia especial, pues no basta la buena voluntad para cumplirlas con acierto. Para la administración se requieren conocimientos administrativos y una autoridad que se imponga y que cuente con los medios necesarios para hacerse respetar y obedecer. La dirección pedagógica exige gran variedad de conocimientos en los ramos de enseñanza, en los métodos, en la marcha de la disciplina, y grande elevación de miras. Si se deslindasen con claridad estas atribuciones y se encomendasen á personas capaces de ejercerlas dignamente, la enseñanza haría grandes progresos, y casi podía asegurarse que no habría ley mala. Desgraciadamente no ha sido así, de lo que provienen las dificultades y rémoras que se ofrecen á cada paso; pero como no es ésta ocasión de discutir las diversas autoridades que entre nosotros desempeñan este servicio, nos limitamos á exponer su organización y régimen en España, según la ley vigente.

El gobierno superior de la instrucción en todos sus ramos, dentro del orden civil, corresponde al Ministro de Fomento.

Al Director general de Instrucción pública corresponde la administración central de este ramo, bajo las órdenes del Ministro.

Como cuerpo consultivo del Gobierno, hay un Real Consejo de Instrucción pública, dividido en las cinco secciones siguientes:

1.ª De Literatura y Bellas artes.

2.ª De Ciencias morales y políticas.
3.ª De Ciencias exactas, físicas y naturales.
4.ª De Ciencias médicas.
5.ª De gobierno y administración de la enseñanza.

El Gobierno está obligado á consultar al Consejo sobre reglamentos, supresión de escuelas, creación y supresión de cátedras; nombramientos, clasificación, jubilación y separación de profesores; programas y libros de texto; y podrá consultarle sobre todos los asuntos que considere conveniente.

Cinco Inspectores generales tenían la misión de visitar los establecimientos de todas clases del Reino; pero estos importantes cargos fueron suprimidos, creando en su lugar Inspectores de distrito universitario.

Para la administración académica se divide el territorio español en seis distritos, cuya capital es la del punto en que se halla establecida la Universidad, y son las siguientes:

Distrito de Madrid, que comprende las provincias de Madrid, Ciudad-Real, Cuenca, Guadalajara, Segovia y Toledo.

Distrito de Barcelona, que comprende las de Barcelona, Gerona, Lérida, Tarragona é islas Baleares.

Distrito de Granada, que comprende las de Granada, Almería, Jaén y Málaga.

Distrito de Oviedo, que comprende las de Oviedo y León.

Distrito de Salamanca, que comprende las de Salamanca, Avila, Cáceres y Zamora.

Distrito de Santiago, que comprende las de Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra.

Distrito de Sevilla, que comprende las de Sevilla, Badajoz, Cádiz, islas Canarias, Córdoba y Huelva.

Distrito de Valencia, que comprende las de Valencia, Albacete, Alicante, Castellón y Murcia.

Distrito de Valladolid, que comprende las de Valladolid, Alava, Burgos, Guipúzcoa, Palencia, Santander y Vizcaya.

Distrito de Zaragoza, que comprende las de Zaragoza, Huesca, Logroño, Navarra, Soria y Teruel.

El Rector es el jefe inmediato de la Universidad respectiva, y superior de todos los establecimientos de Instrucción pública de su distrito. Los Rectores ejercen facultades administrativas y pedagógicas, y con autoridad decisiva en muchos asuntos.

En cada capital de distrito universitario hay un *Consejo universitario*, que entiende en lo concerniente al régimen literario y administrativo, y á las faltas de profesores y alumnos en los casos y en la forma que prescriben la ley y reglamentos.

La administración provincial corresponde á los gobernadores y á las Juntas provinciales de Instrucción pública.

Los *Gobernadores* están encargados de vigilar el cumplimiento de las leyes, de cuidar que se consignen en los presupuestos las sumas necesarias, como gasto obligatorio para el sostenimiento de las escuelas, y convocar y presidir las Juntas provinciales.

Las *Juntas provinciales* cuidan de promover mejoras y adelantos en la primera

y segunda enseñanza, de vigilar la buena administración de los fondos de los establecimientos y la ejecución de las disposiciones vigentes del ramo, é informan y proponen al Gobierno y al Rector del distrito lo que consideren más conducente al mejor servicio, tanto respecto al personal como al material.

Un Inspector de primera enseñanza en cada provincia visita las escuelas de la misma por autoridad propia, y como delegado del Gobernador y de la Junta provincial, y aun del Gobierno.

La *administración local ó municipal*, está á cargo del Alcalde y de las Juntas locales.

El *Alcalde* debe proponer la creación y mejora de las escuelas, cuidar de que se incluyan en el presupuesto las partidas necesarias para sostenerlas, y velar por el cumplimiento de las leyes y reglamentos.

Las *Juntas locales* deben cuidar de que se cumplan las disposiciones vigentes sobre el número de escuelas, de su buena organización administrativa, de que se las provea de lo necesario para la enseñanza, y deben asimismo visitarlas con frecuencia, limitándose á observar sus resultados, y si el maestro cumple sus deberes.

Para el *régimen interior ó escolar* de los establecimientos, hay:

Al frente de cada facultad un *Decano*, y de cada Escuela profesional é Instituto un *Director*, á los cuales comprende gobernar, bajo las órdenes del Rector, la facultad ó establecimiento respectivo.

En cada Universidad, un *claustro ordinario*, de profesores, compuesto de catedráticos de la misma, y otro *cláustro extraordinario*, compuesto de los mismos catedráticos, los directores de otras escuelas y los doctores residentes en la población.

En cada facultad y Escuela superior, profesional y de segunda enseñanza, formarán una Junta de profesores los catedráticos de la misma, para entender en los asuntos de la enseñanza, y como cuerpos de disciplina en las faltas académicas de los alumnos.

Adolescencia. *(Educación.)* La adolescencia es el paso de la segunda infancia á la edad adulta. Esta época de la vida se extiende por término medio desde los quince á los veinticinco años en el hombre, y desde los catorce á los veintiuno en la mujer. En uno y otro sexo se verifican cambios notables en el estado físico y moral durante este período.

En el varón toma incremento el cerebro, se ensancha el pecho, se engruesa el corazón, circula la sangre con mayor actividad, y aumentan los músculos de volumen. El cuerpo llega al límite de la estatura á que ha de alcanzar, disminuye la suavidad y blancura de la piel, se ennegrecen los cabellos, empieza á crecer la barba, pierden la vaguedad de los primeros años los lineamientos de la fisonomía, vélase la voz por algún tiempo, y, perdiendo por grados el timbre femenino de la infancia, se hace más grave y viril.

Cambios análogos, aunque no tan marcados, se observan en la mujer. Se desarrollan sus órganos, pero conserva, por lo común, el mismo timbre de voz y la frescura y suavidad de la piel.

El estado moral no sufre menos modificaciones, en uno y otro sexo, que el estado físico. Al movimiento y á la bulliciosa é inquieta alegría de la infancia, sucede al principio cierta timidez y cortedad, signo inequívoco de que empeza-

mos á conocernos á nosotros mismos. Experimentamos cierta vaga inquietud que nos atormenta, estamos agitados por deseos que no sabemos explicarnos, y luego observamos el desarrollo creciente de la actividad del espíritu. «Entonces, dice Mad. Necker de Saussure, el alma se reconoce á sí misma; un sentimiento más fuerte, más profundo, más íntimo de la existencia, abre al adolescente un mundo desconocido; visto á través de una especie de espejo mágico, le parece el universo más bello, más risueño, más seductor.» Por eso se representa la adolescencia del hombre por medio de un joven ricamente vestido, coronado de flores, con el espejo en la mano, apoyado en el arpa y hollando un reloj de arena, como si despreciara el tiempo; y la de la mujer, por una joven de aspecto risueño y lineamientos delicados, vestida con traje de colores cambiantes, indicio de la volubilidad de las afecciones de que se halla poseída, coronada de flores, con guirnalda en la mano, emblema de la felicidad pasajera de aquella edad, y un pavo á los pies para demostrar el deseo de parecer bien.

Pero á este paso de una edad á otra, acompañan peligros para el cuerpo y para el alma; el desarrollo rápido de los órganos corporales afecta á veces á la salud, y la efervescencia de las pasiones puede producir resultados funestos. La congestión de la sangre y de la fuerza vital hacia los principales órganos, aunque natural, suele ser excesiva con frecuencia, y la primera causa de muchas enfermedades. No es raro que aparezca la tisis en esta época, ya desarrollándose con rapidez hasta llegar á su fin, ya con paso más lento, perdonando la vida sólo para arrebatarla á la edad de treinta años. Conviene por eso ayudar á la naturaleza en el desarrollo del sistema muscular por medio del ejercicio, que vigoriza el cuerpo y proporciona un sueño reparador, á la vez que distrae la atención de fatales pensamientos.

Mucho movimiento, paseos, largas excursiones á pie, ejercicios gimnásticos donde sea posible, con tal que no se lleven al exceso, es lo que conviene al adolescente para fortalecer el cuerpo y distraerle de las ideas voluptuosas que naturalmente se suscitan en esta edad. Ejercicios análogos son de gran provecho para la adolescente, con la única diferencia de que, en vez de los que tienden á dar demasiada fuerza y volúmen al cuerpo, como las excursiones largas, el salto, la carrera y otros, han de preferirse los que acrecientan la actividad del cuerpo y favorecen el crecimiento, como los paseos frecuentes y regulares, el trabajo al aire libre, los ejercicios gimnásticos propios del sexo, y el baile moderado en el invierno. Esta acción regular y bien dirigida, la lectura en voz alta y otros cuidados especiales, según la circunstancia, y que enseña á las madres su propio instinto, contribuyen poderosamente á que adquiera la adolescente aquella gracia en sus movimientos, aquella dulzura en la voz, que encantan y que tienen tanta influencia en el juicio que ha de formarse de ella en la sociedad.

Los conocimientos adquiridos en la infancia se desarrollan en la adolescencia, época en que prepondera el juicio y la razón, cualidades características de la criatura racional. Al llegar á esta edad, y aun antes, los niños que han recibido una educación común, siguen distintos rumbos: unos empiezan el aprendizaje de algún oficio, otros se dedican á la adquisición de conocimientos de aplicación inmediata, y otros á las carreras científicas. Para los primeros, á las lecciones metódicas sucede la reflexión propia y las advertencias y consejos de

personas instruidas y de experiencia, á cuyo lado aprenden á sacar partido de los conocimientos que poseen, ya aplicándolos en el ejercicio de la profesión á que se consagran, ya en la vida práctica. Para los demás, aunque la educación é instrucción tengan muchos puntos de contacto, varían, sin embargo, según la carrera especial para que preparan. Las materias de enseñanza se determinan en los programas de las diferentes escuelas secundarias y especiales.

La educación de las niñas al llegar á esta época es de suma importancia, por más que generalmente se considere terminada. Además de perfeccionar su desarrollo físico, intelectual y moral, es menester prepararlas para que á su vez dirijan ellas mismas la educación bajo diferentes aspectos, gobiernen una casa, y en fin, sean buenas esposas y madres de familia. La instrucción de la mujer en la adolescencia varía tambien según la posición y facultades de los padres. Por punto general deberá evitarse con cuidado lo que tiende á excitar en ellas necesidades que no han de poder satisfacer. Las mujeres instruídas que hacen ostentación de saber, aparecen por lo común como ridículas; pero las que piensan y reflexionan con rectitud, ejercen provechosa influencia en el gobierno de su casa y en la educación de su familia, sea cual fuere la posición que ocupen en la sociedad.

Muchos jóvenes, especialmente los que pertenecen á familias de escasa fortuna, están como desprovistos de sensibilidad al llegar á la adolescencia. El sentimiento de lo bello, de lo sublime, el religioso, lejos de avanzar, permanece estacionario, pero tal estado no es más que transitorio. A la edad de diez y seis años apenas habrá un joven de regular educación en el cual no se manifiesten tales sentimientos, aunque contrarien las inclinaciones desarregladas que suelen despertarse en el alma de muchos de ellos. Pocos esfuerzos necesitan hacer los padres y los profesores para desenvolver sentimientos loables en esta edad; mas no deben olvidar que el desarrollo armónico de todas las facultades es circunstancia esencial de la buena educación. La lectura de obras de imaginación, bien escritas y de moral pura, el dibujo, la música, las lecciones de religión, todos estos ejercicios desenvuelven los buenos sentimientos, tanto en los jóvenes de un sexo como en los del otro, y sólo hay que procurar que el amor á lo bello y otros sentimientos llevados al exceso, no extingan el amor al trabajo y á los principales deberes. Pero cuando tales medios y otros análogos no bastaren, es menester repetirlos con frecuencia y añadir la exhortación y el consejo, pues que el joven, desprovisto de estos sentimientos, será naturalmente en el resto de sus días, libertino, de carácter duro, frío y egoista, y á la vez la desesperación de sus maestros y la desgracia de sus padres. Afortunadamente estos jóvenes son una excepción muy rara de la regla general.

No es menos importante la educación moral, en sí misma, y para completar la del sentimiento en esta época. A la edad de doce á quince años, el niño no sabe á veces lo que quiere ni lo que le conviene, ni lo que debe hacer: ó bien es tímido sin fundamento, ó bien parece petulante y desvergonzado, inquieto, revoltoso. Entonces empiezan á aparecer ciertos vicios que antes no se manifestaban; pero al mismo tiempo se desenvuelve rápidamente un conocimiento más profundo de los deberes que nos imponen la religión y la conciencia. Hacer conocer y practicar estos deberes al adolescente, es el objeto de la educación moral. Vigilar sus inclinaciones, su método de vida, sus ocupaciones, inducirle al amor de la virtud,

conducirle hacia el bien, manifestándole confianza y no á fuerza de exhortaciones y mandatos, tal es el deber del padre y de los profesores.

La adolescencia es la época de la imaginación, y esta facultad del alma es de grande influencia en el carácter del individuo. La imaginación en sus extravíos conduce al error, pero bien cultivada ennoblece las inclinaciones y la actividad del hombre, y asegura el imperio de las facultades superiores sobre la naturaleza animal. El joven que alimenta en su corazón un ideal digno de respeto y de amor no necesita sino que se le haga penetrar de que no basta amar el bien, sino que es menester practicarlo, y lo practicará.

Suelen quejarse los padres, y aun los profesores, de la desobediencia de los jóvenes, del poco miramiento en su porte, de querer entremeterse en todo, y de otras faltas análogas, cuando son consecuencia natural y lógica de la conducta que observan con ellos. Al llegar los niños á la edad de catorce ó quince años se les concede por lo común demasiada libertad, se cuida poco de las amistades que contraen, se les quiere tratar como si fueran hombres, y aquí está el origen del mal. El padre debe ser bondadoso y manifestar cariño á sus hijos en todas las épocas de la vida; pero, sin ser duro, ha de tener firmeza, sobre todo cuando trata de corregir las faltas, y ha de vigilarlos y dirigirlos, exigiendo siempre completa obediencia.

La piedad, la modestia, la circunspección, los miramientos propios del sexo, son las cualidades que caracterizan á la joven bien educada. Al llegar á la adolescencia comprende ésta la necesidad de ocuparse en el desarrollo moral, evita palabras y acciones que antes no llamaban su atención, se abstiene de cometer ciertas faltas que en otro tiempo consideraba como travesuras de la infancia, y cada día es más reservada y circunspecta; de suerte que estas disposiciones naturales favorecen grandemente los cuidados de los padres. Pero la sensibilidad se exalta fácilmente en la mujer y la conduce á la vanidad, á entremeterse en lo que no le importa, á lucir en los espectáculos, en las reuniones, y es menester que la lección y el ejemplo ahoguen en su origen esta inclinación. No conviene separarla enteramente del mundo, privándola de distracciones y placeres honestos: la joven que no puede brillar en las diversiones públicas, porque no asiste á ellas, si tiene este deseo procura llamar la atención en las calles, en los paseos, y hasta en el templo. Más pronto ó más tarde, es menester presentarla cuando está bien preparada y conservando la sencillez y pureza de costumbres. Cuídese, sin embargo, de que las diversiones no sean para ella una necesidad, y de que se persuada que el verdadero dominio de la mujer está en el hogar doméstico, refugio sagrado donde se disfrutan los goces más puros en tiempo de la felicidad, y donde se hallan consuelos en la desgracia.

A estos cuidados en la educación de la adolescencia debe acompañar siempre el más importante de todos, el de las prácticas religiosas, acerca del cual dejaremos hablar á uno de nuestros excelentes escritores de educación del siglo pasado.

«Sin controversia alguna, dice el doctor Rosell, el tiempo en que más peligran las buenas costumbres, y más expuesta se halla la educación, es el de la pubertad, ó desde los catorce hasta los veintiun años. Entonces, con el fermento de la naturaleza y el nuevo vigor que adquiere, se conmueven y debilitan las ideas de regularidad y sujeción, que como en blanda cera se habían impreso durante los años que precedieron. Entonces la concupiscencia, puesta en acción y

valiéndose de la mayor perspicacia de entendimiento y de sentidos, y aprovechándose de las fuerzas adquiridas, pretende con el mayor empeño el dominio sobre la razón. Y entonces el mozo, viendo en sí las señales y el vigor de hombre, que hasta aquel tiempo no había experimentado, trata de establecer su loca libertad, dejándose llevar sin sujeción alguna adonde le conducen sus inclinaciones. Lo más temible en el caso es, que en esta edad se decide de las buena ó malas costumbres del hombre para toda la vida, según se dice en los *Proverbios* (1).

»Si hasta este punto no se hubiera sujetado el niño al orden y á una conducta regular, difícilmente se podía conseguir. Quintiliano lo observó así respecto del estudio (2); y Horacio dijo también: que el mozo, *á quien le da consejos aborrece* (3). Mas como el cuidado de la educación se anticipa á esta época, y cuando llega se tiene establecida la autoridad y tomadas las precauciones para evitar los daños que con la novedad puedan sobrevenir, apenas queda que hacer otra cosa sino seguir constantemente el rigor de la disciplina, sin concederle nuevas facultades, como previene el Espíritu Santo (4), y redoblar la vigilancia para prevenir los casos, y cortar en hierba las malas inclinaciones. Pero cuidado en no abandonarla, aun cuando se experimente alguna quiebra; porque la felicidad del éxito está vinculada á la constancia; y vencida una vez la dificultad, es menor en lo sucesivo. Aristóteles advirtió (5) que si se procura guardar y contener á las mujeres en esta edad, sigue la templanza en las que vienen después de ella, pudiéndose discurrir lo mismo de los hombres.

»Mas apuntemos algunos medios, con los cuales se puede esperar que resista el niño, ó no sea tan combatido cuando llegue este lance. Uno de ellos, y el más oportuno, es la Sagrada Comunión, ó recibir dignamente el Sacramento de la Eucaristía; porque el efecto propio de este Sacramento, según dice Santo Tomás (6), «es transformar al hombre en Dios; y por consiguiente, disminuir y mor»tificar las inclinaciones de la carne.» «Dos cosas, dice San Bernardo (7), obra »este Sacramento en nosotros: hacernos poco sensibles á las tentaciones leves, y »estorbar el consentimiento en las graves.» Pues con este celestial alimento se ha de prevenir al niño antes que llegue á los riesgos de la pubertad, haciendo que lo frecuente después según dictare la prudencia, atendidas todas las circunstancias (8).

»También podrá servirle de un nuevo y extraordinario socorro contra los asaltos y asechanzas del enemigo, leer con reflexión todos los días un capítulo de la Sagrada Escritura, luego que tenga la inteligencia correspondiente de la lengua latina. Esta es una práctica muy recomendadada y seguida en varios co-

---

(1) Cap. 21, v. 6.
(2) *Inst.*, lib. 1, cap. 1.
(3) *Arte poética.*
(4) *Eccl.*, 30, v. 9.
(5) *De Hist. anim.*, lib. 7, cap. 1.
(6) 4. *Sentent. distinct.*, 2, quæst. 2, art. 1.
(7) *Serm. de Cœna Domini.*
(8) Acerca de la práctica de la Confesión y Comunión, véase lo que se dice abajo, lib. 2, cap. 13.

legios y seminarios de educación bien establecidos. Se funda principalmente en lo que dice David (1); que el joven corrige su camino; esto es, sus inclinaciones viciosas, guardando las palabras del Señor; y no podría guardarlas si no las aprendiera en las Santas Escrituras. También se dice en los Proverbios (2) que «toda palabra de Dios abrasadora, es escudo de defensa para los que esperan en »El.» Y en otra parte (3): «El mandamiento es antorcha, la ley luz, y la repren»sión doctrinal camino de vida, que te ponen á cubierto de la mala mujer y del »hablar dulce de la extranjera.» En esta última sentencia se hace expresión de un escollo, en el cual suelen naufragar ordinariamente muchos jóvenes de esta edad. Por lo mismo se ha de tener puesta la atención á él principalmente, evitando con destreza, no sólo las ocasiones con mujeres, sino también todo trato y compañía de hombre sospechoso y libre. Es notable la doctrina de Aristóteles sobre este particular. «De hablar licenciosamente, dice (4), se sigue el obrar »torpemente; no oigan, pues, ni digan los jóvenes cosa torpe.» Y añade: «Cuando »prohibimos el hablar, claro es que extendemos la prohibición á mirar las pin»turas y cualesquiera acciones torpes.»

»Por último, se ha de cuidar que en este tiempo no sea en manera alguna remisa, sino vigorosa y constante la aplicación al estudio de las ciencias; pues al modo que la ociosidad da lugar á pensamientos y aficiones desordenadas, la ocupación no las permite. «Si quieres poner fin á tus amores, entiende que el amor »huye del trabajo: trabaja, pues, y estarás libre (5),» decía Ovidio, que tenía muy bien estudiadas y conocidas las fuerzas y antídoto del amor lascivo. También, como el sobrante de fuerzas que en esta edad tiene el mozo, pide que sea mayor el trabajo, se procurará que tome las recreaciones en algunos ejercicios corporales de los que más fatigan. Estas advertencias, que bien practicadas aseguran un éxito feliz, bastan por ahora.»

(Autores consultados: los citados y *Le Pileur, Jean-Paul, Fritz.*)

Adulación. Entre los medios de engañar á los hombres, dice un moralista, no hay uno que haya producido en todos tiempos mayores infortunios y desgracias que la adulación. Diógenes decía que *el más dañino de todos los animales salvajes era el murmurador, y de los animales domésticos, el adulador.*

La adulación se ha definido bien diciendo que es un comercio de mentiras, fundado por una parte en el más vil interés, y por la otra en la vanidad. El adulador es un embustero que engaña para complacer y hacerse agradable á aquel cuya vanidad intenta seducir. Es un pérfido que le clava un cuchillo untado de miel. *El que os adula os aborrece*, ha dicho un sabio árabe. En efecto, todo adulador se humilla forzosamente delante del necio á quien inciensa; como esta humillación no puede menos de ser muy costosa á su vanidad, debe necesariamente aborrecer y detestar al que así le obliga á envilecerse. Los príncipes y los gran-

(1) Psalm. 118, v. 9.
(2) *Prov.*, cap. 3, v. 6.
(3) *Prov.*, cap. 6, v. 24.
(4) *Polit.*, lib. 7, cap. 17.
(5) *De remediis amoris*, lib. 2.

des se engañan groseramente si se creen amados de cuantos les rodean. Ninguno puede amar al que le degrada....

Sea como fuere, la adulación indica siempre bajeza en el que la prodiga, y necia vanidad en el que se deja sorprender de ella. A primera vista aparece que el adulador hace á la persona á quien adula completo sacrificio de su orgullo y de su amor propio; mas no porque esté libre de esos vicios, sino porque sabe reprimirlos y ocultarlos. Nada es tan común como ver á los esclavos más humildes en presencia del dueño, usar con sus inferiores la más insolente altanería.

La franqueza y sinceridad propias de los primeros años de la vida preservan al niño del vicio de la adulación por algún tiempo; pero la vanidad le dispone á dar crédito á las palabras lisonjeras, y conviene prevenirle desde luego. He aquí la lección que Mme. Beaudoux daba á su hija sobre la adulación, tomada del *Diario de Matilde:*

—«Creo que esta vez, querida mamá, me decía esta mañana Isaura, no tendremos falta alguna que criticar con motivo de la reunión de ayer; porque todos los niños y niñas estuvieron muy amables. Sobre todo, he admirado á Teodora. ¿Ha observado V. cuán afable y bondadosa es?

—Sí, hija mía; y creo que lo es en demasia.

—¿Puede ser una demasiado amable, mamá?

—Siendo solamente amable en la acepción de la palabra, creo que jamás puede haber motivo de censura; pero la señorita de que me hablas, no es lo que yo llamo afable.

—Entónces no acierto qué es lo que entiende V., mamá, por ser afable. Yo estoy encantada de sus modales y de las palabras lisonjeras que me ha dirigido.

—¿Has oído lo que decía á las otras niñas del mismo grupo en que te hallabas?

—Sí, mamá; he observado que hallaba palabras agradables para todo el mundo, aun para las personas que tienen menos derecho á tales cumplimientos. Esto es encantador, ¿no es así? ¡Oh! Por este medio debe una hacerse amar de todos, según creo.

—Concibo que semejante lenguaje debe agradar á los que se pagan de la adulación.

—Pero ¿no gusta todo el mundo de que le digan cosas lisonjeras?

—Muchos se complacen en esto, querida Isaura; pero si se reflexionara, no habría motivo de complacerse. ¿Has reparado en la niña que estaba en la mesa al lado de Teodora?

—¡Oh, sí! ¡Pobre niña! Por cierto que es bien desgraciada; su rostro tiene no sé qué de repugnante.

—Y sin embargo, la ha felicitado Teodora por su excelente fisonomía.

—No habrá encontrado otra cosa mejor que decirle.

—¿Crees acaso que ha obrado bien haciéndole un cumplido, faltando á la verdad?

—¡Oh! En estos casos no creo que merezcan censura algunas mentirillas sin consecuencia.

—¿Y crees que después de estos cumplimientos, tan mal aplicados, puede tenerse gran confianza en los que tienen igual procedencia?

—Hay pocas personas tan desgraciadas como la pobre Eufrasia.

—Es cierto; primero ha elogiado Teodora tu rostro, después tu talento, tu ins-

trucción..... ¿Crees que ella sepa bastante para sí y para juzgar á los demás?

—No lo sé; pero al parecer estaba persuadida de que mi educación es muy esmerada, porque ha oído que la dirige V. con especial cuidado.

—Con un poco más de discernimiento hubiera sido más circunspecta; hubiera sabido que en tu edad es extravagante tener la pretensión de ser instruída, y que el único mérito que puede suponerse razonablemente es la aplicación. Al hacer aquellos cumplimientos quería satisfacer tu vanidad, sin considerar el mal que pudiera causarte, si fueras tan necia que dieses crédito á sus palabras.

—¡Oh! Bien conozco que me decía todo eso por agradarme.

—¿Crees que Eufrasia haya salido mejor parada que tú, al oir elogiar su fisonomía? Si hubiese creído las palabras lisonjeras de Teodora, ¿crees que ésta le hubiese hecho un buen servicio induciéndola á error?

—No, señora; pero no puede censurársele aquellas palabras por la intención que manifiesta de ser agradable.

—Porque no se reflexiona acerca del mal de excitar un falso amor propio. ¿No sabes que hay necios que se imaginan tener talento; otros creen andar con mucha gracia cuando su porte es ridículo, y otros que con regular semblante se figuran que son hermosísimos?

—He observado todo eso en personas con las cuales estamos relacionadas.

—Teodora estará ciertamente bien vista entre estas gentes; pero dudo que las personas razonables que presencien tales lisonjas, le dispensen mucha estimación.

—¿Crees que no le han de perdonar, en gracia á la buena intención, esta conducta?

—No, porque examinando esta intención, se verá que no es tanto el deseo de agradar como el de conciliarse la estimación de las personas á quienes se dirige, el móvil de su conducta; porque no se la supondrá tan desprovista de sentido común, que no piense de que está persuadida de que engaña á todo el mundo: esto último bastaría por sí solo para que todos la despreciasen.

—Confieso, mamá, que no comprendo en qué pueda ser nocivo este error.

—Si hubieras sido tan necia que te persuadieses de ser un prodigio de hermosura, ¿no hubiera servido para persuadirte más lo que te decía Teodora? Y esta persuasión, ¿no te hubiera hecho aparecer vana y muy ridícula ante las personas instruídas?

—Es cierto; y yo recuerdo una lisonja que ha producido este mismo efecto. Estaba ayer con nosotras una joven que presumía de talento, ó que por lo menos así lo parecía. Teodora elogió mucho sus agudezas y sus gracias, y la joven, encantada de haber conseguido la admiración de Teodora, y creyendo sin duda excitar la nuestra, nos ha aturdido toda la tarde con sus epigramas y chistes. Aseguro á V. que aprecio mucho menos los cumplimientos desde que conozco sus consecuencias; pero antes de la explicación que acaba V. de hacerme me complacían mucho.

En idéntico caso no serán todos tan francos como mi hija; pero por reservadas que sean las niñas, las madres deben aprovechar y aun buscar las ocasiones de ilustrarlas sobre las consecuencias de la adulación, porque contribuye á hacerlas contraer mil defectos y les infunde infinidad de errores.»

Adultos (Escuelas de). Sucede en el campo de la instrucción y de la moral lo que en el del Evangelio, á que está tan próximo; todos los que deben cultivarlo no llegan á la hora prescrita por el padre de familias; pero vosotros, que llegáis á la primera hora del día, imitad al Señor; sed indulgentes y recibid á la undécima hora á los que os pidan recoger el fruto que vuestros trabajos han hecho madurar. Irán delante los niños que reclaman vuestros primeros desvelos y tienen derechos privilegiados á vuestra ternura y á vuestros servicios; pero una vez terminada con el día la clase de la infancia, al llegar la noche, abrid la puerta de la escuela á los adultos que quieran recibir vuestras lecciones. No puedo indicaros aquí sino reglas generales, porque estas escuelas, ni se han establecido en todas partes, ni las establecidas se parecen entre sí; deben estar en relación con las necesidades del país, y modificarse, si no según las preocupaciones, por lo menos según los usos y costumbres y los intereses de la localidad. Unas ofrecen á los jóvenes cuya educación es incompleta ó ha sido descuidada, la instrucción que repara las omisiones de lo pasado; otras, por el contrario, dan lecciones á los que tienen que conservar ó extender la instrucción que han recogido en largos años consagrados al estudio, para aumentarla fortificándola. Allí adquieren conocimientos positivos de aplicación inmediata. En el estudio de la lengua materna se traduce ésta en fórmulas de comercio ó de negocios; la aritmética y la geometría deben unirse casi inmediatamente á la práctica del artesano y del hombre que se ocupa en trabajos mecánicos. Dese á la enseñanza la dirección conveniente, consultando los hábitos del país y las industrias más generalizadas en el mismo, y será provechosa, á la vez que se conocerá su utilidad.

A los que pasan la vida manejando el arado ó en el taller del artesano, fatigados con el trabajo del día, sólo puede decidirlos á concurrir á las lecciones durante la noche, el reconocerse humillados por la ignorancia que disminuye sus productos, y el convencimiento de que, sentados en los bancos de la escuela, han de adquirir conocimientos que los han de elevar á su propia vista, y que harán producir su trabajo hasta un punto que antes no podían alcanzar por falta de instrucción.

La utilidad ha de ser el objeto y el atractivo; que sea, pues, en manos del maestro un lazo honroso, en que se deje prender el corazón, aunque sea movido por el interés. Estos jóvenes no buscan la ciencia sino como medio de lucro en su profesión; que no salgan de la escuela sin haber recibido, con las lecciones de que esperan el interés material, los preceptos morales de que han de sacar mucho mayor provecho (1); pero que no se abuse de las lecciones, que no se piense en dar un curso completo de religión y moral; váyase en derechura á las aplicaciones, y á la vez que se instruye al discípulo, que ya es hombre, en el modo de ganar la vida, enséñesele también á arreglarla. No basta abrirle el camino de la fortuna, sino que es menester enseñarle á conducirse en él. Porque se consagren algunos minutos á tratar puntos de moral apropiados á las circunstancias especiales de los oyentes, no parecerán largas las lecciones: en una aldea donde la economía se lleva hasta el extremo de encaminar el trabajo á la sórdida

(1) El joven á quien se ha puesto en buen camino, no se extraviará ni aun en la vejez. (*Prov.*, cap. 22. v. 6.)

avaricia, á ganancias ilegítimas, puede estar seguro el maestro de que será escuchado, si, eligiendo con discernimiento el libro que le ha de servir para la explicación, predica la probidad que respeta los bienes de los demás, y la caridad que da los suyos. Será también escuchado si predica la concordia en el seno de una población víctima de las disensiones intestinas; la templanza á los que temen próximos excesos; la dulzura en el trato á los caracteres irascibles que no han tenido otro ejemplo que la violencia. Engrandézcase entonces la misión del maestro, elevándose hasta los deberes que ligan al ciudadano á su país, que le mandan amarlo, que le imponen la estrecha obligación de servirlo en todas las circunstancias de la vida. Si ha de formar hombres, ¿por qué no ha de explicarles lo que ningún otro les ha de enseñar? No les hablará de vanas teorías, ni de intereses remotos; pero ¿no viven los discípulos bajo las leyes de un Estado que los protege y al cual deben defender? ¿No tienen á la vista el pueblo en que se hallan establecidos, que es la dulce y santa imagen de la patria, y al pobre que habita en la choza inmediata, que es por la religión hermano suyo y por la ley conciudadano? Pues bien: dígaseles que el impulso del alma que les inclina hacia ese hermano que sufre, hacia ese conciudadano que implora su apoyo; que la generosa abnegación que subordina los intereses del hombre á los intereses mayores del pueblo y sacrifica ante la tranquilidad común los odios y los resentimientos que turban la paz, hacen al país servicios que recompensará la estimación pública, y que el testimonio de la propia conciencia recompensa ya dignamente. Créasemo: las semillas que se extienden en este último cultivo de los corazones no caerán en tierra estéril, y con el tiempo darán fruto. El capítulo de la instrucción de Jesucristo, la parábola del Evangelio, el cuento de Schmidt, las páginas de Franklin ó de Fenelón que se hayan leído, conmoverán el corazón de más de uno de los oyentes, y Dios tendrá cuenta un día de los vicios sofocados y de las virtudes que se hayan hecho nacer.

Tal es el carácter de las escuelas de adultos; pero es más facil indicar que determinar los límites de la enseñanza. En unas partes, y es el caso más comun, no dirigiéndose sino á discípulos que buscan en la juventud la instrucción de que se les privó en la niñez, esta enseñanza debe limitarse á los elementos; el pobre sirviente, el aprendiz, el oficial, á la vuelta del campo ó al salir del taller, y durante los cortos instantes en que el arado ó el trabajo les permiten reparar sus fuerzas, asistirán á la escuela á instruirse en la lectura, la escritura y el cálculo, para leer el manual de su oficio, arreglar una cuenta y redactar una factura. En otras partes, pero pocas veces, el hijo del labrador y el del artesano, destinados á las mismas empresas que ejercen sus padres, desean continuar sus estudios y más amplia instrucción para satisfacer mayores necesidades: extiéndase entonces la enseñanza habitual hasta tocar los límites que le asigna la ley. Recórrase el programa prescrito por el legislador, y enséñese la gramática, la aritmética, la agrimensura, la agricultura, la historia natural, el dibujo lineal, y hasta el canto. La música vocal no es por lo común más que un arte de agrado; sin embargo, es un precioso elemento de cultura para las clases populares: no repetiré que dulcifica las costumbres; pero sí debo decir que ocupa el tiempo que suele destinarse á placeres peligrosos, que proporciona al pobre delicadas distracciones, y que presta á las escuelas de adultos un encanto que atrae á la multitud, y que en las poblaciones grandes es una de las primeras causas de su

prosperidad. Los grandes artistas al oir ejecutar en estas escuelas sus composiciones con una precisión, con una inteligencia que causaría envidia á músicos consumados, no han podido contener su admiración, confesando que jamás había llegado hasta el fondo de su alma la voz humana con acentos más nobles, más tiernos, más graves, ni más sensibles.

Pero si es difícil fijar las materias que han de enseñarse en las escuelas de adultos, lo es más todavía determinar su organización. En esto no caben prescripciones absolutas, y la necesidad de acomodarse á los usos del país y á las exigencias del mayor número de profesiones hace indispensable que cada una de estas escuelas se someta á un régimen especial. Hay, sin embargo, algunas reglas á que deben sujetarse todas, sean cuales fueren sus circunstancias, y de que no deben separarse jamás. La primera consiste en no admitir alumnos más que de un mismo sexo, pues que de otra manera se daría lugar á males que acaso el maestro más severo y vigilante no podría precaver ni una sola semana. Si el pueblo posee una escuela de niños y otra de niñas, el profesor y la profesora tendrán dos escuelas separadas, una para los alumnos de cada sexo. Si el pueblo no tiene más que una sola escuela, no admitirá el profesor más que á los jóvenes, y si quiere instruir á las jóvenes, lo hará alternando en los diferentes días de la semana. De otra manera padecerían las costumbres, no sería la instrucción el único móvil de estas reuniones, turbarían el corazón de los discípulos pensamientos extraños á la enseñanza durante la lección del maestro, se convertiría la escuela en lugar de citas, y por fin, inclinaciones apenas permitidas en otra parte, acaso el libertinaje, profanarían un asilo que debe ser tan puro como el santuario del Señor, pues que nada debe decirse ni hacerse en él que no sea decoroso, ni se debe entrar sino para salir más bueno.

Diré más: considero como una ley que la prudencia impone al maestro soltero, el cerrar las puertas de su clase á las jóvenes. ¿No sería el colmo de la temeridad presentarse delante de los peligros y exponer á ellos á sus discípulos? El matrimonio más casto, el más deseado por dos familias impacientes de estrechar los lazos de antigua amistad por medio de un enlace que tiene en su favor todas las conveniencias, sería una falta, y, me atreveré á decir, hasta una mancha en la vida del maestro, si hubiera abusado de las ocasiones que le proporciona la enseñanza para encender el amor en el corazón de su educanda, si se hubiera prevalido de su destino para favorecer esta unión.

Sin embargo, ¿permiten las costumbres del país, los reglamentos de la autoridad, que frecuenten las escuelas de adultos alumnos de distinto sexo? Tómense entonces todas las precauciones que estén en las facultades del maestro para evitar el peligro: no se abra la escuela sino cuando un tabique corrido á lo largo y por medio de la sala, intercepte toda especie de comunicación entre uno y otro lado; fíjense distintas horas de entrada y de salida para los alumnos de diferente sexo, con un intervalo bastante largo para que no se encuentren los del uno con los del otro.

Para esto, si la clase es por la noche, conviene que no se prolongue demasiado, á fin de que los discípulos no tengan pretexto de detenerse por las calles al volver á sus casas, y procúrese también que, después de estas horas de trabajo útil, no se consagren á la disipación y al ocio. No hay necesidad de una información en el pueblo antes de admitir un discípulo en la escuela; no se ce-

rrará á éste ignominiosamente la puerta cuando quiera asistir á las lecciones; pues si su conducta es notoriamente mala, si su presencia puede perjudicar á otro ó comprometer al profesor en el concepto público, no faltarán medios atentos para hacerle comprender que no puede admitírsele.

Las buenas costumbres aconsejan también que no se admitan niños entre los adultos; los hábitos de unos difieren de los de los otros, y no á todos les es propia igual reserva: el lenguaje es más libre á medida que el hombre adelanta en edad, y la inocencia resiste difícilmente al contacto de edades distintas, cuando el respeto de la infancia no contiene á tiempo indiscretas revelaciones.

Por otra parte, hay en la infancia cierta ligereza de carácter, cierta tendencia á la disipación, que no simpatiza con la actitud seria y reflexiva del adulto. Además, por lo común, en el primero, la inteligencia está más despejada, la comprensión es más rápida, mientras que en el segundo el espíritu procede con mayor lentitud, y no concibe sino después de largos esfuerzos; no deben, pues, reunirse los niños con los adultos, bajo pena de introducir un motivo permanente de distracción y desorden en medio de hombres que sólo necesitan calma para trabajar con aplicación, y de promover en la clase los males que resultan de la desigualdad de progresos, y el desaliento, efecto natural de la inferioridad humillante.

Las largas noches de invierno, las de los días que median entre los diferentes trabajos agrícolas, son las épocas que se consagran necesariamente para la enseñanza de los adultos; los ocios del agricultor y del artesano aprovechan á las clases de adultos, y éstas hacen servir los ocios para fecundar el trabajo por medio de la inteligencia; así es como el hombre laborioso deja el pico ó el arado por el estudio, y, sin aumentar sus fatigas, encuentra el reposo en el cambio de ocupación.

Poco trabajo cuesta en las escuelas de adultos conservar la disciplina, porque se conserva por sí misma y por el solo ascendiente de la edad y la razón. Por lo común no asiste el niño á la escuela sino cediendo al temor; al adulto nadie le obliga á frecuentarla; la busca por impulso propio, y al sentarse en los bancos de la clase no se somete á otra ley que á la de su propia voluntad. No es necesario reprimir sus extravíos ni excitar su emulación, alentarle con la esperanza del premio ni intimidarle con el castigo; al hombre que conoce el valor de la ciencia y que aspira á adquirirla, basta hablarle el lenguaje tranquilo y simple de la razón, para que se someta á ella.

La razón, que es aquí el medio más enérgico de disciplina, es también el mejor método de enseñanza: es el único fructífero con el hombre que por hábito no hace ni admite nada de que no se dé cuenta. La rutina puede ejercer su imperio sobre las inteligencias tiernas é impresionables, y depositar en la memoria del niño instrucciones que dejarán más honda huella que las de una deducción metódica; sucede lo contrario en el hombre, cuya memoria, menos cultivada, se muestra rebelde y tiene tanta dificultad en contraer hábitos nuevos, como en desechar los antiguos. En la edad en que domina la razón, nada se aprende ni se conserva sino por la razón, y cuando la inteligencia adquiere toda su fuerza, el razonamiento borra los pliegues de la rutina.

Los sistemas y métodos de enseñanza en las escuelas de adultos son los mismos que los de los niños: no hay necesidad de otros cambios que los que exija

el número de alumnos y la brevedad de las lecciones; se adopta la enseñanza simultánea ó se prefiere el sistema mutuo, según que concurran más ó menos discípulos, que haya más ó menos tiempo para formar instructores y que la concurrencia de éstos á las clases dure más ó ménos.

La exposicion clara, precisa, repetida, de los principios presentados en forma vulgar para que estén al alcance de todos, los ejemplos tomados en un orden de cosas que sea familiar, para hacer la teoría accesible, mezclándola, por decirlo así, con la práctica: tal es el más seguro y acaso el único procedimiento aplicable en la enseñanza de las escuelas de adultos. Repítanse sin cesar las reglas, multiplíquense los ejercicios, variándolos; hé aquí el secreto de la enseñanza: esto es lo que pone en contacto la razón del maestro con el buen sentido del discípulo, aproximando el uno al otro por la sencillez del lenguaje; esto es lo que ha producido tantas ventajas de la íntima unión de entrambos, y lo que han sacado de estas clases, abiertas al lado de las de la infancia, tantos hombres superiores, á quienes la enseñanza demasiado temprana de éstas les hubiera costado mucho más trabajo.

Esta enseñanza, pues, es la de la paciencia y de los sacrificios; pero por esto mismo, ¿no es en el más alto grado la de la beneficencia y la caridad? De un ignorante aprendiz ú oficial se hace un inteligente jefe de taller; de un grosero jornalero un ilustrado agricultor. Se les enseña á ganar con menos penalidades el pan de su familia, y abriéndoles los tesoros desconocidos de la comodidad, se les enseña á ponerse al abrigo de la indigencia por medio de un trabajo inteligente. El hombre opulento que derrama la limosna en manos de cuantos se la imploran, no ejerce más noble y útil caridad. El maestro se sacrifica por la felicidad de los otros, no retrocede ante las fatigas ni los disgustos por instruir al pobre y ponerle á salvo de esa dependencia universal que acompaña al ignorante; en fin, restablece en el corazón de estos infelices el imperio de la moral y la religión, que les previene contra los peligrosos halagos de los placeres, que les pone en guardia contra la seducción, más peligrosa aun, de los apetitos y las pasiones, y todo esto lo hace con aquella ternura que excede á la del padre para con sus hijos, con aquel discreto desinterés, con aquella perseverancia inagotable, que sólo pueden tener su principio y su fortaleza en las fuentes del Evangelio. Adelante, pues; nadie ejerce actos más caritativos; el campo que la Providencia ha abierto en este mundo no tiene otros límites que las miserias, y el maestro lo llena de sus buenas obras.

Creación y organización.—A las importantes y elevadas consideraciónes que preceden, expuestas por persona tan entendida como el magistrado Sr. Salmón, creemos oportuno agregar ligeras indicaciones prácticas, lo bastante para que el Magisterio á quien nos dirigimos sepa aprovecharlas según las circunstancias.

Con muy contadas excepciones, las escuelas de adultos que lleguen á establecerse deberán su existencia á los maestros. Se habla más en nuestros días de la necesidad de la educación y de los esfuerzos que deben hacerse para extenderla y mejorarla, que se piensa en los medios de realizar tan buenos deseos, emprendiendo la obra con decisión y perseverancia. Por su vocación y sus estudios, el maestro será por lo común el que tomará la iniciativa, y el que, aprovechando la favorable opinión del público, podrá acaso interesar con sus excitaciones á la autoridad, al párroco y á las personas ilustradas de cada localidad.

Áfortunadamente una modesta escuela de adultos no requiere grandes sacrificios pecuniarios. El edificio de la de niños podrá aprovecharse para la de adultos y una módica suma bastará para atender á los gastos y recompensar de algún modo los trabajos del profesor. En estas condiciones no hay pueblo alguno donde no pueda sostenerse una escuela de esta clase.

La escuela de adultos no ha de ser permanente, porque ni las ocupaciones de los alumnos lo consentirían, ni sería justo exigir al profesor tan continuado trabajo. De tres á cinco meses durante el invierno, en la época más oportuna según las localidades, basta al objeto. Durante el curso, las lecciones podrían ser diarias, en días alternos, ó dos veces á la semana, según las circunstancias. Su duración de dos horas ó tres cuando más.

Para promover la concurrencia auxiliarán al profesor las autoridades y personas influyentes. Podían contribuir al mismo objeto la distribución de premios entre los aplicados, como libretas de la Caja de Ahorros por importe de modestas sumas, ó utensilios para el trabajo, un certificado de estudios á los que quisieran someterse á examen, conferencias recreativas é instructivas por personas autorizadas, lecturas públicas con oportunos comentarios una vez á la semana, y otros medios análogos, haciendo ver sobre todo á los jóvenes la necesidad de instruirse ó de completar su instrucción.

La escuela de adultos puede suplir la falta de la primera enseñanza que se recibe en la niñez, completar esta enseñanza cuando se ha recibido de una manera incompleta, y ampliarla y perfeccionarla con conocimientos de útil aplicación, que vienen á formar como la segunda enseñanza del pueblo. Deberá, pues, organizarse según las necesidades y los elementos disponibles.

El maestro de la escuela de niños tendrá que ser el encargado, por punto general, de la de adultos. Para esto es justo aliviarle de su trabajo ordinario y proporcionarle alguna ventaja. Desde luego, los días en que dé lección á los adultos deberán disminuirse en media hora por la mañana y otra media por la tarde las destinadas á los niños. Por otra parte, es acreedor á una gratificación fija ó proporcional al número de adultos concurrentes á las clases.

El Maestro, para organizar su escuela, debe principiar por el reglamento, breve y sencillo, sin señalar castigos, teniendo en cuenta para todo la diferencia entre estas escuelas y las de niños, y determinar con precisión los programas, según la clase de alumnos.

Los alumnos se clasificarán en tres secciones: inferior, para los que nada saben; intermedia, para los que saben mal, y superior para los que van á ampliar y perfeccionar sus estudios. La primera y segunda pueden reunirse la mayor parte de las veces, y esto es conveniente, porque es más fácil dirigir dos secciones, una elemental y otra superior, que dirigir tres.

Conviene no olvidar un momento la diferencia entre los niños y los adultos, tanto en lo concerniente á la educación y disciplina, como á la enseñanza. A los adultos se les trata como á hombres manifestándoles confianza y dejándoles la responsabilidad de su conducta. La enseñanza debe ser tan práctica que en cierto modo aprecien por sí mismos los discípulos el provecho y ventajas que sacan de cada lección.

Los métodos varían asimismo de una escuela á otra. Con los niños es lo principal cultivar su inteligencia, ponerla en actividad, y se procede con lentitud, por

rodeos que facilitan el camino al expresado objeto. Con los adultos es preciso marchar de prisa para aprovechar el corto tiempo de que pueden disponer, pues de otro modo sería perdido todo el trabajo, porque abandonarían la escuela antes de recibir la más precisa instrucción.

Con los niños no sólo es útil, sino indispensable, la intuición, la investigación, el sistema interrogativo; con los adultos, sin perjuicio de recurrir á la intuición en ciertos casos, el método y el procedimiento deben ser otros. El adulto presta más atención que el niño, y por consiguiente está dispuesto para escuchar una explicación seguida, para la forma acromática y para comprender un raciocinio que exige cierto encadenamiento de ideas. Por otra parte, les gusta más hacer en la clase un papel pasivo y trabajos mudos en los cuadernos, que el que se le dirijan preguntas individuales, porque les repugna exponerse á cometer una equivocación y provocar la risa de sus condiscípulos, que sería para ellos una mortificación.

Por eso el maestro debe hacer una corta explicación á los alumnos y pasar en seguida á las aplicaciones, de modo que intervenga en ellas el conjunto, la sección entera, lo cual ofrecerá oportunidad de comprobar si le han entendido todos.

Claro es que á los que nada saben no podrá enseñárseles más que los primeros rudimentos de la instrucción elemental. Respecto á los que aspiran á ampliar y perfeccionar los estudios, el campo es muy vasto y por lo mismo es preciso limitarlo con mucho cuidado y discernimiento, concretándose el maestro á enseñar únicamente lo que sabe bien.

Compréndese que las materias de enseñanza varían según la clase de alumnos.

Difícil es en estas escuelas la enseñanza religiosa, á menos que intervenga el párroco, porque concretándola á aprender y recitar el Catecismo, humillaría hasta cierto punto á hombres hechos. Las lecturas morales y religiosas suplen ordinariamente las lecciones directas.

Para la lectura se adoptan métodos con que se marche de prisa, y obras fáciles, anecdóticas y morales, libros de historia, etc., y para los ya instruídos en este ramo, obras de varias materias que suministren nociones útiles que no hay medio de enseñarse directamente.

La escritura, porque se comprende bien su utilidad, y como trabajo más bien manual que intelectual, de que se hace pronto aplicación, y además ejercicio que todos pueden ejecutar á la vez, es la enseñanza que ofrece menos dificultades.

Desean también con ansia los adultos aprender el cálculo. y se dedican con gusto á su estudio cuando no se les entretiene con teorías y definiciones. Lo que importa á los que pueden dedicar poco tiempo al estudio son las operaciones prácticas, las cuatro reglas, aunque se aplazase la de dividir, que es la de uso menos frecuente. Las cuatro reglas de enteros y decimales es en lo que principalmente debe fijarse el maestro, con muchos ejemplos y aplicaciones al sistema métrico decimal y á los casos que ocurren con más frecuencia en la localidad. Los quebrados comunes se enseñarán si queda tiempo.

La lengua, ó lo que se llama gramática, se estudia principalmente en cuanto sirve para el conocimiento de la ortografía. Enseñar definiciones abstractas es tiempo perdido. Aprender á distinguir los géneros y los números, las concordan-

cias y la conjugación, es lo esencial. Dictados sencillos, estudiándolos primero en el libro ó el encerado, deletrear palabras dudosas ó difíciles, buenas muestras de escritura completarán la obra. Los dictados de cartas sencillas, familiares, serán también de gran provecho, no sólo por lo que concierne á la ortografía, sino para la práctica de la vida.

Las demás enseñanzas para los que se hallan en disposición de estudiar con provecho, siempre prácticas y reducidas á nociones de aplicación inmediata, son la historia, geografía, física, mecánica, química, ciencias naturales, agricultura, canto, dibujo, etc. Esto depende del estado de instrucción de los alumnos y del buen juicio del maestro.

Excusado es decir que estas escuelas no se limitan á la instrucción, sino que se proponen á la vez un objeto moral, económico y social, procurando que las nociones que en ellas se adquieran, además de sus aplicaciones útiles, contribuyan á combatir errores y preocupaciones y despertar nobles y elevados sentimientos.

Compréndese que las anteriores indicaciones tienen por objeto las escuelas que pueden establecerse hasta en los pueblos pobres, para los que no asistieron á la de la niñez ó lo verificaron con escaso fruto. Las autoridades, las corporaciones y los hombres benéficos pueden establecer escuelas de esta clase, de mayores proporciones, como las establecieron en otros tiempos las Sociedades económicas, como las que hoy llamamos con más ó menos propiedad, de artes y oficios. A los creadores toca organizarlas. Aunque más modestas las de los pueblos, sus beneficios son más generales, alcanzarán á las más apartadas aldeas, mientras que las otras sólo pueden alcanzar á las grandes poblaciones.

Afectos.—Llámase afecto en general á cualquiera de las pasiones del ánimo, como al amor, al odio, la aversión, y en particular al amor ó cariño. Aquí tomamos esta palabra en el primer sentido y la usamos en plural, porque nos proponemos exponer, siguiendo á L. G. Michel, y aun valiéndonos en gran parte de sus propias palabras, la generación y clasificación de los diversos afectos del ánimo, cuyo conocimiento es de la mayor importancia para dirigir la educación moral.

Cuando se observa atentamente á los niños en el momento que reciben una impresión cualquiera, sea física, sea moral, se advierte que esta impresión afecta á todos, pero de una manera desigual, más lenta ó más pronta, más viva ó más débil, más superficial ó más profunda, más fugitiva ó más duradera, según la diversidad de organización, de temperamento, de aptitud natural ó adquirida de cada individuo. Cuando la impresión es de naturaleza agradable, puede leerse sucesivamente en las fisonomías el sentimiento de *bienestar*, de *satisfacción*, de *placer*, de *contento*; y si es desagradable, de *incomodidad*, de *pena*, de *dolor*, de *tristeza*, con toda la variedad de matices que revisten estos sentimientos, según la prontitud, intensidad y duración de la impresión, y la naturaleza de las circunstancias que han dado lugar á ella.

El bien atrae hácia sí, por su propia naturaleza; el mal, rechaza. Los niños huyen de lo que es para ellos un mal, y buscan lo que consideran como un bien. Aquí aparecen una serie de fenómenos nuevos, á saber: el sentimiento de *amor*, *afición*, *deseo*, y en la serie opuesta, el de *aversión*, de *odio*, de *temor*. Distínguese perfectamente el origen de estos sentimientos, y el hecho que los promueve, y

es fácil darse cuenta de la correlación que existe entre la serie de palabras, *bienestar, satisfacción, placer*, y *amor, afición, deseo;* lo mismo que entre *incomodidad, sufrimiento, mal*, y *aversión, repulsión, temor.*

Hemos visto cómo nacen los sentimientos de amor y de aversión; veamos ahora cómo nacen y se derivan de ellos todos los sentimientos del corazón, que, bajo diversos nombres, constituyen las buenas cualidades ó los defectos, y á que sirven de base estos dos sentimientos.

Obsérvese en primer lugar, que las modificaciones que dan origen á estos nuevos sentimientos dependen de la diversidad de objetos que promueven el amor ó la aversión.

A primera vista parece que, siendo en crecido número y tan variados los objetos de nuestros afectos, es muy difícil enumerar todos los sentimientos que producen y coordinarlos de una manera regular. Pero estudiando y analizando estos sentimientos con atención, se reconoce que pueden reunirse en cierto número muy reducido de especies, y clasificarlos naturalmente.

Veamos de establecer una clasificación sencilla, en la confianza de que la enumeración metódica de los sentimientos de que provienen las buenas cualidades ó los defectos, facilitará las observaciones del encargado de la educación y le guiará en el estudio del encargo tan útil é interesante á que se dedica.

El amor, como la aversión, puede tener por objeto: 1.° á nosotros mismos ó nuestra propia persona; 2.° á nuestros semejantes ó al prójimo; 3.° los objetos materiales; 4.° los objetos del orden moral; 5.° á Dios.

De aquí las cinco clases siguientes, cuyos detalles se expresan en los cuadros:

1.° AMOR DE SÍ MISMO.

Exceso.		*Defecto.*
Egoísmo,	Amor propio,	Abandono.
Orgullo,	Honor,	Bajeza.
Vanidad,	Dignidad,	Abyección.
	Pudor,	Desvergüenza.
	Modestia,	
	Decencia,	Indecencia, desorden.

2.° AMOR AL PRÓJIMO.

Amor paternal, amor filial, ternura fraternal, patriotismo, amistad, gratitud. Humanidad, caridad y sus modificaciones diversas; benevolencia, estimación, cortesía, urbanidad;—agrado, indulgencia, paciencia;—piedad, misericordia;—sumisión, obediencia, respeto.

3.° AMOR Á LOS OBJETOS MATERIALES.

Codicia,	Amor á la propiedad,	Incuria.
Avaricia,	Economía,	Prodigalidad,
Sensualidad,	Gusto,	
	Templanza,	Inmoderación.

4.° SENTIMIENTOS MORALES.

Amor... del bien, de lo bueno,	Bondad,	Maldad.
— de lo verdadero,	Franqueza,	Falsedad.
— de lo justo,	Justicia,	Injusticia.
— de lo bello,	Afición á lo bello.	Afición á lo ruin, depravación.
	Admiracion.	Infamia.

5.° AMOR Á DIOS.

Piedad.—Impiedad.

La primera clase comprende los afectos que se refieren á nosotros mismos, cuyo término es *yo*, nuestra propia persona. Al criarnos Dios á su imagen y semejanza nos ha impuesto deberes para con nosotros mismos, los cuales se refieren á la conservación y al uso de los dones que nos ha concedido. El hombre debe amar y respetar en sí mismo la imagen del Criador, la criatura redimida por Nuestro Señor Jesucristo. Los sentimientos que dimanan de este origen son: el amor cristiano de sí mismo, la dignidad, el honor, el pudor, la modestia y la decencia. Encerrados en sus justos límites, estos sentimientos se consideran como buenas cualidades y virtudes; traspasando estos límites, pueden degenerar en vicios, tanto por exceso como por defecto. El cuadro de esta primera clase presenta el ejemplo, manifestando que el amor de sí mismo exagerado, conduce al egoísmo, y el defecto ó falta de este sentimiento, da lugar al abandono de sí mismo, á la abyección..... defecto no menos fatal que el egoísmo, aunque carezcamos de término preciso con que caracterizarlo.

Basta hacer notar aquí la correlación entre los defectos y las buenas cualidades, entre las virtudes y los vicios. En los artículos correspondientes se hará la aplicación á la cultura moral de la juventud.

La segunda clase comprende los afectos que tienen por objeto á nuestros semejantes, al prójimo. Divídese en dos secciones: la primera comprende los sentimientos que, aplicándose á la familia, á la patria, á los bienhechores, no por eso están exentos de consideraciones personales, como los de la segunda, en que desaparece el sentimiento de personalidad cediendo su puesto al de la humanidad y la caridad. El sentimiento de la humanidad y la caridad se reviste de diferentes formas y toma diversos nombres, según las circunstancias en que se ejerce y las personas á que se aplica. En el cuadro quedan indicadas las formas más importantes, y es fácil referir á los nombres expuestos los de otros sentimientos, á medida que éstos se manifiesten en la práctica. También es fácil de comprender cómo puede degenerar cada una de las buenas cualidades de esta clase en el vicio ó defecto contrario, ya por exageración, ya por falta del sentimiento indicado.

A esta clase podría agregarse como apéndice el cuadro de los sentimientos que resultan de las relaciones del hombre con los animales; pero basta aquí indicarlo.

Los sentimientos comprendidos en la tercera clase se aplican, así á los objetos que constituyen la propiedad y la riqueza, como á los destinados á satisfacer las necesidades de nuestro cuerpo. En el cuadro aparecen los defectos ó los vicios al lado de los sentimientos á que se refieren.

Los afectos del hombre, no sólo dicen relación á los objetos que hieren los sentidos, sino también á los que afectan el alma y que constituyen el orden ó el mundo moral, así como los primeros constituyen el orden ó el mundo físico. El bien moral y las cualidades morales promueven estos sentimientos. El cuadro presenta la indicación de los principales sentimientos morales y de su objeto, y al lado los defectos opuestos á estas cualidades.

En fin, el amor á Dios termina esta enumeración, porque Dios es á la vez el principio y el fin de todo amor y de toda simpatía. Todos los seres creados emanan de él, y las bellezas morales no son otra cosa que el reflejo de sus cualidades. No sería posible enseñar á los hombres á amarse, á amar al prójimo, á amar el bien y lo bello, sin enseñarles al propio tiempo á amar Dios, origen de toda bondad y de toda belleza, padre y autor de cuanto existe.

África. *(Historia de la Educación.)* El África ha pasado por diversos grados de civilización, quedando por fin sumergida en la barbarie: desapareció ha muchos siglos la cultura que, partiendo de Oriente, se extendía por Egipto y países comarcanos; los sacerdotes de Saïs no enseñan las ciencias ocultas; apenas queda el recuerdo de la escuela de Alejandría. La media luna ha extendido su dominio por una gran parte del territorio; el resto de la población es pagana, si se exceptúan algunas colonias de las costas, entre las cuales se difunden las doctrinas y los beneficios del cristianismo.

La mayor parte de los pueblos paganos pertenecen á la raza negra. La ferocidad es el signo distintivo del carácter de estos africanos: ya se examine á los beduinos del Norte, ya á los cafres del Sud, ya á los gallas del Este, ya á los pueblos del interior, en todas partes se observa la misma falta de cultura, la misma grosería de costumbres, ausencia total de ideas elevadas y aun de palabras con que expresarlas, y el mismo estado salvaje y de embrutecimiento. Su religión es el fetichismo, y el culto no es menos bárbaro y grosero que la divinidad á que se consagra. Guerras desastrosas aniquilan constantemente el país, sin otro objeto que hacer prisioneros para venderlos á los traficantes de esclavos. La poligamia es general, especialmente entre los ricos, y la mujer se considera como objeto de lujo ó de goces brutales, ó como animal de carga. Los negros viven en cabañas dispersas en el país; no cultivan las artes, ni las letras, fruto de una sociedad avanzada; la agricultura se halla entre ellos en el mayor abandono; el comercio exterior, floreciente en otro tiempo, es casi nulo; el interior está casi reducido al cambio de sal, oro y criaturas racionales, por los productos de Asia y Europa. ¿Qué progresos ha de hacer la educación en semejantes circunstancias? Veamos, sin embargo, el estado en que se halla en algunos pueblos de los más adelantados.

Entre los *caussas*, población de la Cafrería, se frota el cuerpo de los recién nacidos con una tierra blanquizca; la madre es la nodriza de sus hijos, y está encargada de educarlos, sin que el padre tome parte alguna hasta que han cumplido siete años. Al llegar á esta edad permanecen las hijas al lado de la madre,

la cual las ocupa en el servicio de la casa, y los varones ayudan al padre en los trabajos á que éste se dedica. A los diez años, y aun más tarde, empieza la educación pública bajo la vigilancia del jefe de la tribu: los jóvenes se ejercitan en el manejo de las armas y en juegos gimnásticos, las jóvenes en trabajos de manos; y todos en la música, á que este pueblo tiene grande afición. Los huérfanos se educan bajo el cuidado de los parientes más cercanos. Los castigos, aunque corporales, no son demasiado duros; pero se destierra del país á los que faltan al respeto al padre, á la madre ó á los ancianos. Esta veneración hácia los que les han dado el sér es muy profunda también en otros pueblos, y entre los *fouchas* se ha hecho proverbial la expresión: «Hiéreme, pero no digas mal de mi madre.»

La necesidad de leer el Korán trae consigo la de establecer escuelas entre los mahometanos; pero la instrucción que se da en ellas se limita á aprender de memoria unas cincuenta sentencias de este libro, y cuando más se extiende á la lectura. Las lecciones se dan, por lo general, al aire libre; y para no interrumpir los trabajos del día, suelen comenzar á las tres de la mañana. Sentados los niños en el suelo al rededor del fuego, cerca de la tienda, ó en barracas construídas exprofeso, repiten en voz alta lo que se les dicta ó se lee en el encerado. Les enseña un sacerdote, y á veces el jefe de la tribu, que debe saber leer y escribir. La enseñanza es gratuita para los pobres. La instrucción de las niñas está generalmente abandonada, pero donde la reciben se les instruye en escuelas especiales para ellas, distintas de las de los niños.

En el Norte, país algún tanto más civilizado que el interior, ofrece la educación algunas particularidades curiosas. La de los hijos del sultán de Marruecos se confía á un moro de reputación. Este educa al heredero del trono como si fuera su propio hijo, y una vez que el discípulo llega á la edad de doce años, se sujeta á un examen sobre el Korán, las leyes del país, etc., en presencia del padre y de una comisión nombrada al efecto. Según el resultado del examen se colma de honores y regalos al moro, ó se manda decapitarlo al instante. En Marruecos se han establecido escuelas de segunda enseñanza; en Fez hay universidad, en la cual se enseña gramática, teología, poesía, aritmética y medicina. El comercio y las relaciones con los europeos han suavizado en parte las costumbres en los Estados de Túnez y Trípoli, sin que por eso dejen de ser bastante groseras en general.

De todos los Estados de África en que los europeos no ejercen influencia directa, Egipto es indudablemente donde se han hecho mayores esfuerzos por los progresos de la civilización durante el presente siglo. Mehemet Alí protegió las artes, el comercio, la navegación, y concibió el grande y elevado pensamiento de establecer cierta unidad entre diferentes pueblos mahometanos de África y Asia. Poco favorables fueron las circunstancias á la empresa del virey; pero sus esfuerzos llegaron hasta el punto de que aquel país bárbaro haya presentado, por espacio de veinticinco años, las apariencias de una civilización floreciente y avanzada.

En Egipto, como en la mayor parte de los pueblos mahometanos, las familias acomodadas reciben la instrucción y educación en su propia casa. Desde la edad de seis años próximamente empiezan á leer el Korán y escribir los versículos; á los ocho años salen del harem para continuar la instrucción con maestros parti-

culares, y á los doce años empiezan á servir, tanto los cargos militares como los civiles, bajo la dirección de un gobernador en los principios.

Las familias pobres se educan en las escuelas de las mezquitas, á que concurren los niños desde la edad de siete años. La enseñanza del Korán y el modo de darla embrutecen pronto á las pobres criaturas que la reciben, ahogando su inteligencia y destruyendo hasta la viveza y animación de su rostro. Agrupados en una sala estrecha, pasan gran parte del día repitiendo á una voz los versículos que les enseña el maestro, moviendo el cuerpo de un lado á otro al compás de gritos monotonos y discordantes, hasta que esta gritería y este movimiento de oscilación produce en ellas cierta embriaguez, parecida á la de los dervís en algunas fiestas religiosas. Repetida todos los días la misma embriaguez, embota por fin las facultades del entendimiento, y hasta imprime á la vista cierto aspecto extraño que se observa en los orientales: esa mirada oblicua y poco segura, que parece indicar á un mismo tiempo lo profundo del éxtasis y lo vago de la imbecilidad.

Mehemet Ali conocía la insuficiencia de estos medios para formar hombres capaces de elevar el país á la altura á que deseaba colocarlo, y concibió la idea de crear nuevas escuelas para la instrucción elemental y superior. En 1825 envió á Europa más de cien jóvenes para que, educados á la europea, difundiesen después por su propio país los conocimientos adquiridos; y en 1827 fundó escuelas públicas. Los egipcios opusieron gran resistencia á la instrucción de sus hijos, prefiriendo mutilarlos á que asistiesen á las nuevas escuelas. Para vencer esta repugnancia ofreció el gobierno destinos lucrativos á los que siguieran carreras literarias; mantenía, vestía y aun pagaba á muchos alumnos de los colegios, y con estos y otros estímulos logró vencer algunos obstáculos; pero las escuelas de las mezquitas inspiraban siempre al público mayor confianza que las nuevamente creadas.

En 1836 se formó un proyecto para organizar la instrucción pública, conforme á un plan sistemático, y poner en armonía unas escuelas con otras. En este proyecto se hacía distinción entre los diversos grados de enseñanza, y se establecían autoridades especiales para dirigir y vigilar los establecimientos de instrucción. Una vez aprobado se organizaron de nuevo las escuelas, proveyéndolas del personal y material necesario, y las aulas se poblaron de alumnos, de los cuales unos concurrían por voluntad y otros por fuerza. Mas el país no estaba preparado para tales reformas, y aun no habían pasado cinco años cuando empezó á desmoronarse el edificio construído sobre cimientos deleznables. A instancias de Ibrahim Pachá, que consideraba las escuelas como ruinosas para el país, se suprimieron muchas de ellas en 1841, y abandonadas las demás, en cierto modo, á sí mismas, se sostuvieron á duras penas por el celo de los profesores.

En 1838 concurrían 9.000 alumnos á las escuelas de las mezquitas; 4.000 á las elementales; 600 á la escuela politécnica; 150 á la de minas; 50 á la de puentes y calzadas; 600 á la de artillería; 500 á la de infantería; 1.150 á la preparatoria; 50 á la de administración; 7.000 á la de medicina; 200 á la de veterinaria. En 1849, las escuelas elementales, que habían llegado á 50, estaban reducidas á cinco con 1.000 alumnos; se conservaba una escuela preparatoria y todas las especiales, pero con una baja considerable de alumnos.

Las principales ciudades poseen en la actualidad escuelas del gobierno, civiles

y militares, en las cuales, además de los cursos de primera enseñanza y especiales, se enseñan lenguas extranjeras.

En el Cairo, y más en Alejandría, las colonias extranjeras poseen muchas escuelas públicas y privadas para cada nación y para cada culto, y en algunas de ellas se admite gratuitamente á los pobres.

Un negociante francés creó *escuelas libres, gratuitas* y *universales* en Alejandría, en el Cairo y Port-Said, en las cuales se admiten niños de todas las nacionalidades y creencias.

El gobierno italiano sostiene en Alejandría un colegio que cuenta 300 alumnos, los cuales reciben extensa instrucción profesional.

Las misiones sostenidas por los gobiernos ilustrados de Europa y por sociedades benéficas, extienden también preciosas semillas que empiezan á germinar y fructificarán algún día en muchos puntos. Los misioneros predican la religión y la moral hasta en medio de las hordas salvajes, dulcifican las costumbres de los indígenas, les inspiran sentimientos elevados y les habitúan al trabajo. Uno de los medios empleados á este fin, es el establecimiento de escuelas. «Tengo la satisfacción de anunciaros, decía el Prefecto apostólico de Madagascar (1), que prosperan todas las escuelas... La casa de *Ressource* contiene 90 niños, los cuales, además de instruirse en la religión, se ejercitan en la agricultura y en diversos oficios. En este doble establecimiento preparo el núcleo de las familias cristianas que extenderemos sucesivamente por Madagascar, para implantar y propagar la civilización y el cristianismo.» La misión de Kroomen en el Oeste sostiene constantemente una escuela, en la cual, no sólo se instruye gratuitamente á los niños, sino que se les viste y alimenta. En esta escuela, aunque en el día se halla en decadencia, se han instruído más de 300 niños en la doctrina y la lectura, y muchos de ellos en la escritura. A este tenor pudieran citarse otros hechos, y si bien los resultados no son enteramente satisfactorios (2), pues que el cristianismo en el Congo no consiste sino en fórmulas vacías de sentido, y los cristianos coptos ó de Abisinia son ignorantes y supersticiosos, la acción lenta, pero continua, de los misioneros, y otros medios de civilización, producirán sus frutos.

Las colonias no contribuyen menos á extender la civilización entre los africanos. Muchos de los negros de Sierra Leona concurren á las escuelas hasta la edad de catorce años, y la instrucción religiosa que reciben, tanto en la escuela como después de haber terminado los estudios, y el orden y el trabajo á que se habitúa, así á los niños como á los grandes, convierte á muchos de ellos en hombres virtuosos. La colonia de Liberia, fundada en 1821, que á pesar de haber

---

(1) Carta del P. Luis Jouen, de 11 de Setiembre de 1851.

(2) El caballero Adolfo de Guillemard de Aragón, comisario del gobierno español en las islas del golfo de Guinea, decía en carta de 12 de Febrero de 1851: "Los misioneros anglicanos, pobre gente que abandona el oficio de zapatero, mariscal, sastre, etc., para tener una posición fija, un salario de dos mil duros, se engañan de buena fe, y lo que es peor, engañan á los que reunen suscriciones que alcanzan (para los anglicanos) á la enorme suma de veinte millones de reales anualmente. En prueba de esto, basta citar un hecho. Hay aquí 30 misioneros con sus mujeres, y tienen 28 capillas sólo en Freetown. Hace 60 años que dirigen una población de 48.000 almas, y acaso no hay en sus escuelas cuatro individuos que sepan, no diré escribir, pero ni copiar una carta de dos páginas sin enormes faltas."

luchado con inmensas dificultades logró constituirse en república independiente en 1847, reconocida ya por Inglaterra, Francia, Bélgica, España y Prusia, sostiene varias escuelas elementales y de domingo, á las cuales, no sólo concurren con provecho los hijos de los colonos, sino también algunos niños de las tribus inmediatas. La Colonia del Cabo, que cuenta siglos de existencia, ha hecho escasos progresos hasta el tiempo del gobernador Jansens. Este holandés formó el proyecto de educar á cierto número de cafres, especialmente á los hijos de los jefes, conforme á las necesidades del país. Debía enseñárseles sencillos elementos de moral, los oficios más comunes, la jardinería, etc., para que fuesen después á propagar entre los suyos estos mismos conocimientos, llevando al efecto aparatos de agricultura y todos los útiles necesarios. La guerra y el egoísmo de los colonos europeos, que consideraban lastimados sus intereses con este plan, impidieron su ejecución. Pero desde fines del siglo último, los trabajos de los misioneros han alcanzado grandes triunfos entre los hotentotes, los boushauans y los cafres, extendiendo el cristianismo y fundando escuelas elementales y de párvulos que frecuentan los indígenas.

La Argelia parece que está destinada en el día á cambiar la faz de esta parte del mundo, á extender la civilización, no sólo por el Norte, sino hasta por el centro de Africa, y á elevar á sus desgraciados habitantes á la dignidad de hombres. Las escuelas crecen de día en día, el beduino nómada se habitúa á una vida menos agitada, empieza á apreciar los goces de la cultura intelectual y moral, y poco á poco modifica sus costumbres según el porte y conducta de los colonos que van á establecerse de diversos puntos de Europa, especialmente de Francia y Alemania.

Antes de 1830 puede decirse que era nulo el estudio de las ciencias en Argel. Sólo se enseñaba en las escuelas de los moros la lectura, la escritura y el texto del Korán. Los niños se desarrollaban en la más completa ignorancia. Cuando la conquista disminuyeron notablemente las escuelas musulmanas por efecto de la emigración. En 1833 se organizó la instrucción pública, quedando á cargo del gobierno las escuelas elementales y la inspección de la secundaria. Creáronse escuelas mutuas en Argel, Orán, Dely-Ibrahim y en Kouba, y pronto asistieron multitud de alumnos, especialmente judíos, pues los moros se retraían por no rozarse con éstos y por el temor de que se les enseñasen doctrinas contrarias al islamismo. En 1835 se fundó en Argel un colegio para la enseñanza de las lenguas francesa, árabe, griega y latina, y de la geografía, la historia y las ciencias físicas y matemáticas. Luego se han creado escuelas para las niñas pobres, para los niños israelitas, una escuela elemental y otra de adultos francesas para iniciar á los moros en el idioma francés, una cátedra de árabe y una biblioteca.

De día en día ha ido progresando la instrucción pública en Argel, pero desde 1845 estos progresos han sido notables, según el informe publicado por el ministro de la Guerra de Francia en 1852.

A principios de 1846, el número de alumnos de las escuelas de todas clases y grados ascendía á 4.562, los cuales han aumentado después de la manera siguiente: en 1847 hasta 7.347; en 1848 hasta 8.334; en 1849 hasta 8.828; en 1850 hasta 9.679, sin contar los alumnos de los establecimientos agrícolas fundados en 1848, que ascenderán á 2.000 ó 3.000.

En 1848 se creó una academia para las tres provincias de Argel, Orán y Cons-

tantina, la cual entiende en la dirección y vigilancia de todos los establecimientos, á excepción de las escuelas de los moros, sujetas al ministro de la Guerra.

Pero de todos los ramos de instrucción pública, la primaria es la que ha hecho mayores progresos. Las escuelas públicas de niños, en número de 35 en 1845, se habían aumentado hasta 48, y el número de alumnos había crecido en igual proporción. De estas 48 escuelas, tres están dirigidas por hermanos de la doctrina cristiana, y las demás por profesores seglares: en 21 se admiten niños y niñas.

Las escuelas públicas de niñas, de 11 que existían en 1845, se han aumentado hasta 20, á las cuales concurren 2.357 alumnas.

Las escuelas públicas de párvulos se han duplicado en cinco años. Existen en el día ocho escuelas de esta clase, á que concurren 492 niños y 705 niñas.

Hay además 16 escuelas privadas de niños con 1.129 alumnos; 23 de niñas con 1.476 alumnas, y tres de párvulos con 100 niños y 110 niñas.

Para atender á las necesidades religiosas del gran número de cristianos establecidos en la colonia, se ha creado también un obispado católico en Argel, y es de esperar que por medio de la religión, de la cultura intelectual, de la agricultura y de la influencia europea, se extenderá gradualmente la civilización por la Argelia y alcanzará á los demás países de Africa, que en general ofrecen un estado poco lisonjero, y no prometen resultados satisfactorios sino al cabo de muchos años y grandes esfuerzos.

Desde 1875 el territorio de Argel forma una jurisdicción académica, y el servicio depende, en lo general, del ministro del ramo y en parte del Gobierno general. Hay escuelas francesas, árabes-francesas y musulmanas y dos escuelas normales, una de Maestros y otra de Maestras.

Entre escuelas elementales y de párvulos, las francesas son en número de 742, de ellas 124 libres, con 58.396 alumnos entre unas y otras, de ellos 1.700 musulmanes.

Las escuelas árabes-francesas de niños ascienden á 30, con 834 alumnos árabes. Las de niñas no han prosperado.

Hay tres establecimientos de enseñanza superior musulmanes, y en las tribus, y aun en las ciudades, hay multitud de escuelas elementales, unas 2.000, con 28.000 alumnos árabes en las mezquitas. Se enseña en ellas la escritura y la lectura del árabe, el cálculo y la partición de herencias, asunto muy complicado á causa de la poligamia. El Korán es el único libro de lectura. La escritura se enseña en unas tabletas como las pizarras.

Pasan de 100 las bibliotecas populares de Argel.

(Fritz, *Annales de l'Institut d'Afrique*, *Central bibliotheck*; *Journal général de l'instruction publique.*)

Agathon. *(Historia de la Educación.)* Nació en 1731 y murió en 1797. Como Superior general de la Congregación de los Hermanos de la Doctrina cristiana, demostró grandes dotes y contribuyó á su propagación y mejora. Suprimido el Instituto por la Revolución, fué preso con otros hermanos y después desterrado de París, retirándose á Tours, donde acabó sus días, dejando el recuerdo de importantes servicios y ejemplares virtudes.

Escribió, entre otras obras de mérito, las *Doce virtudes de un buen Maestro*, calificada como uno de los libros mejor pensado, y escrito con más unción.

Este libro, conocido de todos, pues se han hecho multitud de ediciones, trata en capítulo aparte de cada una de las doce virtudes, exponiendo con admirable claridad y sencillez en qué consisten para que el maestro comprenda bien lo que ha de hacer y lo que debe evitar.

Las virtudes son: gravedad, silencio, humildad, prudencia, discreción, paciencia, circunspección, dulzura, celo, vigilancia, piedad y generosidad. Aconseja, por último, como los medios más conducentes para dirigir con acierto la educación de los niños, hacerse amar, estimar, respetar y temer de ellos.

Agrícola (Rodolfo). *(Historia de la Educación.)* Agrícola, cuyo verdadero nombre era Husman ó Hausman, pertenecía al círculo de aquellos seis sabios formados en la escuela establecida y sostenida desde mediados del siglo XV hasta 1520 en Deventar (Holanda) por los hermanos jeromitas ó gregorianos, los cuales principiaron á extender la cultura clásica por Alemania, anticipándose al Renacimiento, de que fueron precursores. Bajo la dirección de Tomás Kempis, de quien eran discípulos, adquirieron gran desarrollo intelectual, y por consejo de su maestro pasaron algunos, entre ellos Agrícola, á Italia á completar los estudios del griego y el latín.

Nació en Baffle ó Baffiou, cerca de Groninga, en 1442. Sus padres le dejaron en libertad de dar la dirección que considerase más conveniente á su poderosa inteligencia, y le enviaron al convento del Monte de Santa Inés, cerca de Zwall, en Holanda, donde fué también discípulo de Tomás Kempis. De allí pasó á la Universidad de Lovaina, donde, primero como alumno, y después como profesor, se dió á conocer ventajosamente; se distinguió asimismo en la pintura y en la música; por el trato con franceses se decidió á aprender su idioma, pero conservando siempre decidida afición á los clásicos latinos y al buen gusto.

Siendo ya *Magister artium* pasó á estudiar á París, y por los años 1472 á Ferrara, donde encontró á alguno de sus condiscípulos de profesor de lenguas clásicas. Era costumbre en aquella época que los profesores estrechasen relaciones de amistad con los alumnos distinguidos, y de este modo se puso Agrícola en contacto con las ilustraciones de la época. Señalóse allí por su ingenio y por su elocuencia en las controversias, y aun por su talento músico.

Habiendo vuelto á su país natal precedido de gran reputación de sabio, de todas las Universidades le ofrecían cátedras, y el canciller de Burgundo le brindaba con una posición brillante al servicio del emperador Maximiliano, posición á que renunció, prefiriendo á todo su independencia. Entre acceder á la invitación que por encargo del obispo de Worms, Dalberg, le hizo su canciller para pasar á Heidelberg y la de Barberino, de Antuerpia (Amberes), para encargarse de una cátedra con los honorarios de 100 coronas, dudó algun tiempo, decidiéndose al fin por Heidelberg, donde fué recibido con grande aprecio por el Elector Filipo, y alojado en su palacio, en 1542.

Hallándose en un viaje, recibió carta de su amigo de Antuerpia proponiéndole la dirección de una escuela en aquella ciudad, y por su carácter indeciso, inquieto y aventurero no acertaba á resolver entre el Escalda y el Neker, hasta que por fin estando en Colonia se decidió por Alemania.

Entonces contestó á Barberino, entre otras cosas: «Una escuela se parece á una prisión; todo son golpes, llantos y gemidos sin cuento. Me repugna el

nombre de escuela. Los griegos la denominan *schola*, placer, recreo, y los latinos *ludus litterarius*, juego literario; pero no hay cosa que diste más del recreo y del juego. Aristófanes la ha denominado *phrontiserion*, es decir, lugar de inquietud, de tormento, y esta es la denominación que más les conviene.»

Volvió, por fin, á Heidelberg en la primavera de 1483, en donde en posición independiente, como profesor, no se desdeñaba de ser discípulo y aprender el hebreo con un judío convertido al cristianismo, para estudiar las Sagradas Escrituras y la teología. Estudioso siempre, hacía con gusto partícipes del fruto de sus estudios á todos. En un círculo de sabios y de jóvenes estudiosos daba conferencias sin orden determinado sobre los clásicos y la historia; concurría á las discusiones que se celebraban en Worms y se hacía oir de teólogos, más dados al escolasticismo que á los clásicos; concurría asimismo á las de Heidelberg y con grande satisfacción, cuando encontraba, ya en una, ya en otra de estas ciudades, poco distantes entre sí, á su amigo el obispo Dalberg. Pero donde su espíritu se encontraba como en su elemento era en las reuniones familiares nocturnas, á que concurrían los hombres más distinguidos, incluso el Elector, que podía contarse entre los sabios, porque hacía allí gala de su ingenio y de su jovialidad.

En la Universidad de Heidelberg introdujo nueva vida, ordenando los estudios y desterrando unos métodos para sustituirlos por otros más racionales, y dando á conocer los escritos sobre los clásicos que había traído de Italia.

En 1483 hizo un viaje á su país, y en 1485 acompañó al obispo Dalberg, que por encargo del Elector fué á Roma á felicitar al Papa Inocencio VIII, y redactó la felicitación. De regreso á Heidelberg contrajo una enfermedad y antes de que pudiera asistirle el médico falleció el mismo año 1485, el 25 de Octubre, á los cuarenta y tres de edad.

Treinta años después de la muerte de Agrícola se hizo la compilación de sus escritos, que comprenden el *Poema á Santa Inés*, sus *Discursos*, sus *Cartas*, sus traducciones y el *Ensayo de dialéctica y lógica* dedicado á sus amigos.

Entre las cartas, que son muy interesantes, merece citarse una de las escritas en 1484 á su amigo Barberino de Antuerpia, en la cual trata extensamente del método en los estudios (*De formando studio*).

Después de preguntarse qué hemos de estudiar y bajo qué método, y de exponer importantes consideraciones, aconseja á su amigo que se dedique á la Filosofía, pero no á la escolástica, sino á la que enseña á pensar con rectitud y á expresar fielmente lo que se piensa. Explica lo que entiende por Filosofía, dividiéndola en moral y natural, lo que enseña cada una de estas partes y cómo debe estudiarse.

«Para que el estudio sea provechoso, dice, debe cuidarse de tres cosas: comprender bien el asunto, encomendarlo á la memoria, y producir algo haciendo aplicación de lo aprendido;» y da luego reglas para cumplir con estas condiciones del estudio.

En los seis libros *De Inventione dialectica* establece las leyes del pensamiento y el método que debe seguirse en las ciencias. «Analizar cada pensamiento, dice, considerarlo bajo todos sus aspectos, es de grande auxilio en el estudio. El que se ejercita en las reglas que establece, adquirirá aquella facilidad con que los sofistas griegos hablaban de repente de cualquier tema que se les presentaba, haciéndose escuchar con agrado.—*(Raumer, Schwarz, Heeren.)*

Agricultura. Es la agricultura ocupación de la mayor parte del género humano; oficio para la muchedumbre, especulación para el ingenio, meditación para la ciencia, y apacible distracción para el ánimo fatigado del bullicio de las ciudades. Ningún estudio más propio y digno del hombre, según los grados de desarrollo de su inteligencia; ninguno más inofensivo, ninguno más útil á la sociedad; porque nada es comparable á la variedad de creaciones que obtiene el arte en el campo, entendiéndose con la naturaleza; porque el placer de descubrir las causas de los hechos nunca es más puro que cuando las demostraciones se repiten de mancomún, y porque cada paso en esa senda del progreso es un beneficio que sin distinción se derrama sobre la generalidad.

En la marcha pausada de la civilización, provee la agricultura á las primeras necesidades sociales, sometida á las influencias dominantes en cada época; pero en la nueva faz que se anuncia por la creciente actividad de los pueblos civilizados, en la próxima realización de un mercado universal, donde se hagan imperceptibles las distancias, cruzándose los productos, remediándose las escaseces parciales, y premiándose el trabajo; en esa vida antes desconocida, en esa fusión mercantil del mundo, la agricultura está llamada á sufrir una transformación de suma trascendencia. Entrará necesaria y esencialmente en el orden industrial: entre las dos tendencias activas y opuestas, la desmembración y la acumulación, la propiedad territorial se agrupará al abrigo de los capitales, y empleando los grandes medios sugeridos por la ciencia, luchará en abundancia y baratura de producción, suministrando primeras materias á las fábricas, maderas á las construcciones, y alimento á los individuos. Vastas corrientes de un movimiento no interrumpido, difundirán la animación por la superficie del globo; el saber, la diligencia, la buena elección de terrenos, y la aplicación de procedimientos adecuados, serán títulos á la riqueza de los labradores en cada generación; la carencia de estas condiciones equivaldrá á una indeclinable relegación al proletarismo.

Este nuevo modo de ser se adelanta á pasos agigantados. Aun cuando no fuera tan inmediato el apremio, el estudio de la agricultura constituiría una necesidad privilegiada en todos los países, no solamente porque el territorio como propiedad estable es la base y el vínculo de la sociedad, sino también porque la primera de las artes es la que, sacando partido en vasta escala de las fuerzas productivas de la naturaleza, acompaña y regula el movimiento de todas las industrias, y consolida todas las riquezas.

Dos errores son de temer respecto del ejercicio y el estudio de la agricultura. Está el primero en no dar su verdadero valor á la práctica, y el segundo en no apreciar debidamente la teórica. Generalmente se tiene apego á lo conocido, y se duda ó recela de lo ignorado: la extrañeza rompe con aquello mismo que examinado y entendido habrá de satisfacer y embelesar. Las prácticas agrícolas son todas respetables, porque proceden de observación y experiencia; no son todas inmejorables, porque en un círculo de ideas muy reducido suelen faltar términos de comparación y verdadera explicación de las causas. Los principios demostrados por las ciencias son la antorcha que esparce la luz, indicando frecuentemente las mejoras de que es susceptible el cultivo; así como el progreso general en las artes sugiere métodos económicos en las operaciones, y el consumo fabril designa buenas plantas de que se apodera el comercio. Pero tan censurable

como es el espíritu de rutina en rechazar toda novedad, sería indisculpable la presuntuosa ignorancia de los sabios que pretendiesen cultivar desde los gabinetes y laboratorios. La ciencia pronuncia verdades, que luego van descendiendo en aplicaciones: si en éstas no hay la mayor circunspección, el más delicado tacto, la más exquisita apreciación de las circunstancias, se arriesgan los resultados y se comprometen los mismos principios á los ojos de quienes los temen porque no los alcanzan. El concebir no es ejecutar; y si toda operación de arte, aun la que parezca más sencilla, requiere aprendizaje práctico, ¿qué será en agricultura, donde tanta complicación de elementos y eventualidades viene á decidir del éxito, y por consecuencia, de la aceptación de las innovaciones más racionales y mejor intencionadas?

De aquí la dificultad del estudio de la agricultura, porque rara vez se reunen al alcance de los particulares las nociones científicas que les sirvan de guía, y los ejercicios prácticos donde aprendan la ejecución. Los establecimientos públicos para tales enseñanzas abundan poco, aun en las naciones más adelantadas en la carrera de la ilustración.

La protección que reclama de los Gobiernos la agricultura se reduce á equidad, vías de comunicación, recompensas honoríficas, y enseñanza. Ningún ramo de industria pide menos. Es poco equitativo y menos político recargar la producción general con derechos de arancel llamados protectores de fabricaciones privilegiadas. Es injusticia de lujo fiscal el que á la contribución directa sobre las tierras se agregue un impuesto inexplicable sobre la crianza de ganados, y es una aberración rentística el gravar á los arrendamientos. Donde semejantes hechos subsisten, ni se comprenden las rentas, ni se protege, sino que se veja y maltrata á la agricultura. Las vías de comunicación son el derecho de todos: sin esa facilidad de movimiento el cuerpo social adolece de parálisis, no hay animación, no hay concurrencia á las permutas, no hay estímulo, ni beneficios, ni prosperidad. En cuanto á recompensas, el patriotismo no aguarda más que una llamada oportuna, la emulación nace con las ocasiones, el espíritu público se nutre de sentimiento, y para conseguir resultados por estos medios no se requiere en las regiones del poder más que aquella dignidad y aquel tacto que avasallan las voluntades, porque siembran simpatías. Y respecto de la enseñanza, aunque menos fácil la tarea, en ningún tiempo, ni de ninguna manera es imposible.

No á todos es necesario el estudio profundo de las ciencias y su aplicación razonada á los diversos ramos del cultivo: eso se reserva para los pocos que, revestidos de carácter profesional, hayan de dar lecciones con la doctrina y la demostración. Todavía, aun cuando hayan adquirido la posesión de las ciencias en las cátedras de enseñanza superior existentes y sostenidas por el Estado, les es indispensable después de esta preparación un establecimiento central, donde puedan aprender fundamental y prácticamente la agricultura, que será más tarde su profesión enseñar.

Para la difusión de la enseñanza agrícola vienen las escuelas provinciales, donde los profesores ya formados expliquen á los hacendados y cultivadores la teoría á su alcance, acompañada de la práctica conveniente á las producciones del país. La institución no ha producido en España todo el fruto que fuera de desar, pero consiste en que no se han aplicado los medios adecuados. Mientras

no se destinen fondos suficientes á estas escuelas; mientras no se coloquen bajo la inspección de las juntas de agricultura, en armonía con la autoridad provincial; mientras las juntas no se compongan de los principales y más ilustrados cultivadores, suscritos aunque por sumas muy módicas, en ayuda á los gastos; mientras que la enseñanza no sea atractiva por la variedad y elección de las operaciones; mientras no se combine con premios á concursos al mérito en productos de programa anual, y mientras la prensa periódica no se consagre á señalar y comparar los resultados; estos no pasarán de insignificantes, entregados á la eventualidad de los esfuerzos de profesores, sin auditorio, sin aliento y sin acción.

Conjuntamente con estas escuelas en algunas provincias, y como complemento y aplicación viva, reclaman su lugar las granjas modelos, donde se formen administradores y capataces para las fincas rurales. En Suiza, Alemania, Francia y Piamonte se encuentran instituciones diversas con objeto del estudio de la agricultura en la amplitud de sus varios conceptos, para el hacendado que ha de dirigir, para el administrador que ha de suplirlo, para el capataz que ha de ejecutar, y para el aficionado que no se proponga más que curiosidad y recreo. Sólo á fuerza de observación y juicio se llega á comprender lo que hay allí de provechoso y de supérfluo, lo que es exclusivo de cada país como encarnado en sus costumbres, y lo que en su caso merece ser imitado en el nuestro, con mucho de pulso y no poco de precauciones.

A su vez los hacendados que hayan aprendido y sazonado sus ideas en las escuelas provinciales, se convierten en maestros de los labradores menos instruídos, y esto sin más lección que el ejemplo; que por grande que sea el imperio de la indolencia, el interés de la ganancia visible prevalece al fin, y mueve al hombre á seguir hasta donde alcancen sus posibles al que adelanta y prospera.

La agricultura no es estudio sino para quien se halle en edad de practicar desde luego. Sin embargo, se ha reconocido la utilidad de que la niñez adquiera sin sentir ciertas nociones del cultivo, y la experiencia acredita el buen efecto de que se pongan en sus manos libros donde sin esfuerzo ni aparato se impregne de máximas, reglas, y consejos saludables, que se comprendan por curiosidad y se retengan por afición. La razón es sencilla. La mayor parte de los niños no recibe otra educación más que la primaria: lo que allí aprenda constituye el caudal intelectual de toda su vida. Si á vueltas de la doctrina religiosa y las fábulas morales, se confían á su memoria ideas y nociones luminosas sobre el arte ú oficio que está llamada á ejercer la generalidad, impresiones serán esas que, grabadas en tiernos corazones, sirvan más adelante de despertador, de recuerdo, y de guía, con mayor utilidad que si á otra leyenda hubiesen los niños dedicado los fugaces ejercicios de su generalmente breve temporada de escuela. Por manera que á los que reducen su educación á las primeras letras, les es conveniente el aprendizaje de lectura en libros agrícolas; y á los que han de seguir educándose, no les perjudica, siempre que el texto reuna las condiciones indispensables.

Es tan sumamente difícil, es tan raro el hacer un buen libro para los niños, como el encontrar un profesor para explicárselo. Para lo primero se necesita saber, y además expresar; para lo segundo se requiere cierta unción particular, acompañada de una cosa no menos útil ni tan frecuente como el talento, que es el sentido común.—*(Alejandro Oliván.)*

Agricultura. *(Organización de la Enseñanza.)* Dice la exposición que precede al Real decreto de 30 de Marzo de 1849 reorganizando las escuelas normales españolas: «Entre las materias que se han de aprender en estos establecimientos, se introduce una que es enteramente nueva en nuestro sistema de instrucción primaria, pero que ha de producir los más felices resultados, contribuyendo poderosamente á fomentar uno de los principales ramos de la riqueza pública: la agricultura.

Utiles sin duda para este objeto las cátedras que en varios puntos sostiene el Gobierno, más útiles serán todavía los grandes establecimientos rurales, donde, haciéndose en extensa escala la aplicación de la teoría y de los métodos, se lleve á su perfección esta importante ciencia; pero ni aquellas cátedras ni estos establecimientos bastarán nunca para que los conocimientos agronómicos penetren hasta la última aldea, y le sirvan al pobre colono de guía en el cultivo.

El labrador que no ha tenido más escuela que la rutina transmitida por sus padres, no conoce la ventaja de ir en busca de métodos más perfectos, ni aun que la conociera le sería dable hacerlo asistiendo á cátedras lejanas, donde por otra parte tal vez oiría sólo un lenguaje para él incomprensible. Es preciso que la enseñanza le vaya á buscar hasta el hogar doméstico; que la reciba desde su infancia por medio de personas que tengan sobre él autoridad y prestigio. Y ¿quién mejor puede hacer este servicio que el mismo maestro que le suministra los primeros y más necesarios rudimentos del saber, y hasta le instruye en las sagrados preceptos de la religión y del culto? La agricultura debe, pues, formar parte de la instrucción primaria, no en sus grandes teorías, sino en sus preceptos más útiles y sencillos. Tal vez llegue un día en que el maestro de aldea, adiestrado en la normal y poseedor de una pequeña huerta, aplique en ésta los conocimientos agrónomos que en aquélla se le enseñaron; y al presenciar los felices resultados que obtenga, no solamente los niños á quienes comunica su saber, sino también los padres de éstos, palpando las ventajas de métodos que ignoran, entren en las vías de una perfección que actualmente rechaza su ignorancia. La agricultura enseñada en las normales superiores pasará á serlo en las elementales, y de éstas descenderá á las más ínfimas escuelas; y acompañada esta instrucción de los tratados y cartillas que ha mandado formar el gobierno y que servirán de texto, progresará por todas partes é insensiblemente adquirirá la perfección que en el día le falta.»

El objeto y el carácter de la enseñanza que se introducía en el programa de las escuelas, está precisa y claramente determinado en los anteriores párrafos.

Para realizar tan útil pensamiento, en el mismo Real decreto se dispone que de los maestros de las escuelas normales superiores se nombren los que hayan de encargarse de la enseñanza de la agricultura, á fin de que hagan un estudio especial de esta ciencia en Madrid, á cuyo efecto se abrió un curso extraordinario á que asistieron los profesores expresados y varios alumnos de la escuela central, y por Real orden de 7 de Julio del mismo año, se declaró obligatorio el estudio de los elementos de agricultura en las escuelas primarias, del mismo modo que las demás materias del programa, reduciéndose por entonces á lecciones de memoria y ejercicios de lectura, obligatorios para todos los alumnos, adoptando como texto los libros designados previo concurso y dictamen del Real Consejo de Agricultura.

En algunas escuelas normales se organizó con acierto esta enseñanza, pero efecto sin duda de su precaria existencia por espacio de muchos años, las prácticas agrícolas cayeron en desuso. En las escuelas de niños, si ha continuado la lectura de los libros de texto con algún fruto, no se ha descendido tampoco á la práctica.

En otros países se han hecho asimismo importantes trabajos para difundir la enseñanza agrícola, y entre ellos merece darse á conocer sumariamente las instrucciones dictadas por el gobierno francés con este objeto, es decir, para la organización y desarrollo de la enseñanza agrícola en las escuelas normales, en las de adultos y en las primarias rurales.

Lo primero es conciliar los ejercicios literarios con los trabajos del campo, cuya dirección corresponde naturalmente á los padres. Para esto, durante seis meses del año se dispensa una de las dos clases diarias de escuela á los niños que se hallan en disposición de ocuparse en las faenas agrícolas; determinándose las épocas y la hora de la clase á que han de asistir, según las ocupaciones de cada localidad. Lo mismo podía disponerse respecto á las escuelas pobladas por hijos de industriales y artesanos que pudieran auxiliar á sus padres.

Es asimismo indispensable un programa general de enseñanza agrícola que pueda acomodarse á las condiciones de los trabajos de cada pueblo. La variedad que se observa en la multitud de obras sobre la materia, demuestra cuán necesario es un programa bien determinado.

Cuando en un establecimiento de enseñanza se quiere favorecer los progresos de una rama de industria, comiénzase por inscribir en el programa las leyes fundamentales de la ciencia que se ha de enseñar; después, eligiendo entre las aplicaciones las que tienen relación más directa con la industria de que se trata, se explican y desarrollan para que los alumnos aprendan con los principios la práctica.

Igual marcha debe seguirse en la enseñanza de la agricultura. Lo primero, los principios fundamentales, verdaderos siempre: conocimiento de los terrenos, de los abonos, etc., y luego se deja á las autoridades escolares completar el programa con los hechos peculiares á la agricultura de la localidad. En las escuelas rurales debe evitar el maestro los términos científicos; cuidar de que se expongan los fenómenos de la manera más sencilla; que así, evitando todo aparato científico, pueden difundirse en las aldeas conocimientos agrícolas conformes con los principios establecidos por la ciencia y acreditados en la práctica.

En las escuelas normales debe establecerse un curso de agricultura y horticultura apropiado á la respectiva provincia, á fin de que los maestros de las escuelas rurales puedan dar esta enseñanza con el preciso conocimiento.

Dos lecciones teóricas por semana y una visita los jueves á los cultivos más importantes, para que marchen á la par el precepto con el ejemplo, bastarían para la enseñanza agrícola. A los ejercicios de horticultura en el jardín de la escuela se dedicarían parte de las horas de recreo.

El programa de las escuelas normales deberá comprender, según los casos, elementos teóricos y prácticos de agricultura, de horticultura, de selvicultura, dando más ó menos extensión á cada una de estas partes, según las provincias. Deberán formar parte de este curso nociones de botánica, de física, de química, principalmente en cuanto á sus aplicaciones á la higiene y salubridad

de las habitaciones del hombre y departamentos de los animales. La parte de las matemáticas del programa deberá aplicarse especialmente á la agrimensura.

En cada provincia debe haber un profesor de agricultura encargado de dirigir la enseñanza en la Escuela normal, en el liceo, en los colegios, y de dar lecciones públicas ó conferencias á los maestros y á los agricultores, en la capital y en otros puntos del departamento, aprovechando la ocasión de las fiestas, mercados, etc., para tratar de aplicaciones que interesen á aquellos pueblos, ó de algún asunto de actualidad, la explicación de máquinas, aperos de labor, etc., desconocidos en la localidad, y cuyo empleo sea económico.

Debe procurarse por todos los medios que á las escuelas normales y á las primarias rurales se destine un terreno para la práctica de la horticultura, y que se verifiquen una vez á la semana paseos agrícolas con los alumnos, á fin de que estos observen y estudien las operaciones y trabajos propios de cada estación.

En las escuelas primarias rurales, tanto en las de niños como en las de adultos, los maestros cuidarán de dar á todas las enseñanzas, en cuanto sea posible, una misma dirección á los conocimientos agrícolas, aprovechando al efecto las lecturas, los dictados, los problemas, etc. A este fin conviene colocar á los profesores que poseen conocimientos especiales de agricultura en los puntos ó centros en que pueden ser más útiles.

Por fin se recomiendan los concursos entre los alumnos, y se proponen premios honoríficos y recompensas pecuniarias para los maestros.

Tales son las disposiciones dictadas para los conocimientos más elementales de la agricultura.

Como en Francia, se han adoptado disposiciones análogas en otros paises con un mismo fin y tendencia, cuya iniciativa puede decirse que ha partido de España.

Aguaviva. Véase el artículo JESUITAS.

Aguja (LABORES DE). Debe ocuparse á las niñas desde sus primeros años en las labores de la aguja; pero hasta los doce, y aun más tarde, sea cualquiera la clase de los padres, no conviene ejercitarlas en aquellas tareas de mero adorno que son propias de la gente rica, pues para aventajarse en éstas basta la afición y el buen gusto, al paso que para las otras se necesita mucha paciencia, no se pueden aprender en edad más adelantada, y por consiguiente es preciso ejercitarse en ellas desde muy temprano. Las niñas tienen necesidad de acostumbrarse desde la edad más tierna á aquella actitud modesta y reposada que les da tanto realce, y por lo mismo les convienen los hábitos que las hacen sedentarias. A los seis años debe ya la niña, al lado de su madre ó maestra, empezar las labores de la aguja, no teniéndola atareada por entonces más que una hora al dia, á fin de que no tome desde luego aversión á la tarea más útil y continua de las mujeres. Las primeras labores deben ser el dobladillo, el pespunte, la vainica y el dechado. También se les ha de enseñar desde dicha edad á hacer calceta, ocupación muy común en España y generalmente desatendida en Francia. La utilidad de esta labor es muy grande, y especialmente en la edad avanzada, porque entonces la debilidad de la vista no permite apenas el coser y el bordar, siendo así que pueden hacer calcetas ó medias con mucha agilidad, sin necesi-

dad de tener puestos los ojos en la labor. Lo mismo sucede con el hilado, sea al torno ó á la rueca; y así estas dos cosas deben aprenderse muy temprano, porque distraen mucho en la vejez, y son de la mayor utilidad en las casas. Bien impuesta la niña en el pespunte, la vainica y el punto por encima, debe enseñársele todo género de costura á la española, á la francesa y á la inglesa, como también á cortar trajes; y cuando ya estén diestras en estas labores, deberán empezar el bordado.

Las tareas de la aguja deben tener por principal objeto las labores más sencillas, como las de coser una camisa, etc., porque son las más útiles en las casas. Su habilidad en ellas es la que más caracteriza un plan acertado de educación, y la mejor respuesta á los argumentos que de continuo se hacen contra la extensión que se da actualmente á la enseñanza de las niñas. Cuando todavía no tengan éstas la destreza necesaria para confiarles camisas finas ú otras labores costosas y difíciles, que pueden echar á perder, convendrá hacerles coser camisas ordinarias ó sábanas para los pobres, y de este modo se les dará á conocer el mérito de las labores sencillas estimulando su caridad.—*(Mad. Campan.)*

Los trabajos de aguja han de servir á las niñas de distracción, de recreo, más bien que de verdadero trabajo: es menester esperar que deseen esta ocupación, y crear el gusto por medio del placer: cuando desean un vestido, promete la madre comprarlo con tal que lo hagan ellas mismas. En cada especie de trabajo es preciso exigir lo que más agrade: trabajar, por ejemplo, á punto de aguja una toquilla ó tocado á lo *fanchon*, un cuello, etc., en lugar de hacer media. Conviene dejar á la niña la elección de la lana ó la seda, procurando siempre hacer atractivo el trabajo.—*(Mad. Monmarson.)*

Las ocupaciones propias de la mujer reclaman seguramente, y con derecho, mayor parte en la distribución del tiempo. Los trabajos de aguja pueden comprenderse entre las artes, tanto liberales como necesarias, y por eso era su protectora en la antigüedad Minerva, la sabiduría ó la habilidad divinizada bajo los caracteres de mujer. Como arte necesaria es acaso como tiene mayor derecho á nuestro respeto. Deber estrecho y sagrado en la clase pobre, deber que se imponen á veces por beneficencia las familias acomodadas; de todos modos caracteriza esos cuidados minuciosos, esa interpretación de las necesidades de los demás que constituyen el mérito y la felicidad de la mujer. Por eso deseamos sobre todo que esta parte se cultive con esmero en la educación. Saber cortar una tela, reunir las piezas, hacer vestidos de diversa especie, es una habilidad preciosa para las jóvenes, sea cual fuere su posición.

No hay duda que el arte de ejecutar obras de gusto lleva en sí misma el premio; y pues que aspira á realizar la idea de lo bello, puede concedérsele el título de arte liberal, aunque en un orden algún tanto subalterno. Pero no es el objeto de estas obras puramente la belleza, sino el adorno de una prenda que se considera útil, y así corresponde á las cualidades diversas que se exigen á las mujeres. A la vez que creen ocuparse en cuidados importantes, estos ligeros trabajos las embellecen á sus propios ojos; las rodean de objetos brillantes, de cien bagatelas encantadoras, cuyo aspecto las regocija; les proporcionan ocasión de ofrecer presentes, siempre bien recibidos, presentes que prueban que han ocupado por largo tiempo su corazón pensamientos de amistad. Y de aquí resulta que esta ocupación y sus efectos sean igualmente agradables á las jóvenes.

No nos opongamos á tales ventajas; exijamos únicamente que se aprecien con juicio. Rogamos á las madres que no consientan el que estas obras absorban las horas de la mañana, ni el tiempo necesario al desarrollo del cuerpo y del alma. Deseamos que se fije media hora para el aprendizaje de los trabajos manuales, útiles ó de agrado; pero resérvese la práctica para los momentos que se pasan en familia, en que se lee en común, y que aun entonces no absorban la atención hasta el punto de impedir que se atienda á la conversación ó á la lectura. Tener el espíritu ausente cuando la persona está presente, es un hábito poco agradable; es casi una usurpación del puesto que se ocupa materialmente.

Comprenderemos cuán útil es la cultura general del espíritu aun para los objetos al parecer más mecánicos, si comparamos el corto tiempo que emplean las jóvenes bien educadas en aprender á ejecutar estas obras, y la deplorable lentitud con que proceden en su aprendizaje las pobres trabajadoras que ganan el pan con estas labores.—*(Mad. Necker de Saussure.)*

Completemos estos consejos con algunas observaciones acerca de la enseñanza de labores en las escuelas.

Los trabajos de aguja, ocupación reservada á la mujer, son de primera necesidad en todas las familias, y para muchas de ellas un precioso recurso de subsistencia. Con la costura gana la joven el pan que comparte con sus padres ancianos ó enfermos, ayuda la mujer á su marido á sostener la familia, y alimenta y educa la pobre viuda á sus hijos, que no tienen otro apoyo.

Mas por desgracia, no sólo se descuida en los pueblos la educación intelectual, sino hasta la de los trabajos de aguja, de aplicación común é inmediata. El exterior descuidado y repugnante de muchas madres de familia, los harapos que cubren á infinidad de niños, que desde los primeros años de la vida pierden el decoro y la dignidad, la torpeza de tantas criadas que no aciertan á coser una camisa, ni aun el dobladillo de un pañuelo, prueban el abandono tan lamentable como general en esta parte. Así no es extraño que, no sabiendo remendar un vestido, vayan muchas llenas de inmundos jirones, y que por no conservar las prendas de ropa ni reemplazarlas una á una á medida que se estropean, se hallen algunas personas en la desnudez, faltas de recursos para proporcionarse vestidos completos.

La escuela es el único medio de instruirse para la mayoría de las mujeres en estas labores, y por lo común están privadas de semejante recurso las que habitan en pueblos de reducido vecindario. La creación de escuelas de niñas, por lo menos para la costura, es por eso de la mayor importancia, así como el dar á estos establecimientos la organización conveniente, según las circunstancias locales.

Hay trabajos de aguja de diferentes clases, y conviene atender con preferencia á los de uso general y no á los de adorno á que, por amor propio, dedican todos sus cuidados muchas maestras, con notable perjuicio de las niñas. La ropa blanca, indispensable al pobre y al rico, objeto de primera necesidad en todas las casas, toca prepararla y componerla á la mujer, y la ocupa constantemente. Hacer los vestidos comunes, y remendarlos, es una necesidad para las familias de escasos recursos, y para todo esto es indispensable que las jóvenes se instruyan en la costura con preferencia á las demás labores. El bordado, el encaje y otros trabajos análogos serán una industria con que se sostiene gran número

de familias en algunos puntos, pero en los demás no pasan de ser objeto de lujo, que para la generalidad ha de consistir en el aseo y en la sencillez y buen gusto. Como medio de ganar la subsistencia, por lo mismo que la aplicación es más general, lleva también grandes ventajas la costura á las demás labores.

El programa de las escuelas de niñas ha de limitarse, pues, en cuanto á trabajos de aguja, á los de aplicación general en todas las familias, y á los que, según los pueblos, puedan proporcionar un medio de subsistencia á las jóvenes. La enseñanza ha de ser teórica y práctica, y debe comprender en primer lugar el punto de media con todas las variedades, y la costura, no sólo aplicada á prendas nuevas, sino á la reforma y repaso ó remiendo de las usadas, y después puede agregarse el corte de prendas de uso común, labores de adorno que en el país proporcionen alguna utilidad, y las que desean las familias de las alumnas, una vez que éstas se hayan instruído en las de primera necesidad. Con tales niñas pueden lucir las maestras sus habilidades, extendiendo la enseñanza hasta donde alcancen sus fuerzas ó conocimientos, sin temor de perjudicar á las demás.

Los enseres de estas escuelas son sumamente sencillos y poco dispendiosos. En muchas de ellas están reducidos á los asientos que las mismas niñas se proporcionan. Convendría proveerlas de bancos y mesas, que á la vez que sirven para otras enseñanzas, facilitan el trabajo de la profesora, y de consiguiente los progresos de las educandas; pero ni aun esto es de absoluta necesidad para las labores. Un encerado ó tablero negro y una mesa ancha, objetos de poquísimo valor, completarían el menaje más indispensable en una escuela de escasos recursos. El encerado sirve para dibujar las piezas de cada prenda y la manera de unirlas, y la mesa para cortar estas mismas piezas en presencia de las niñas más adelantadas que se hallasen en estado de recibir esta instrucción.

La enseñanza ha de ser metódica y gradual, empezando por lo más sencillo, para llegar después á lo difícil paso á paso y sin grandes esfuerzos. De la acertada clasificación, tanto de las materias que abraza el programa como de las discípulas, pende en gran parte el poder realizarlo. Para una profesora instruída no ofrece dificultad alguna la división de labores, según la naturaleza de éstas en clases y grados. Esta división se consigna por escrito en un cuadro, y mejor aun con modelos de las mismas labores en tamaño reducido, lo cual, á la vez que sirve de guía á la maestra y á las discípulas, pone de manifiesto el orden de la clase á cuantos la visitan por gusto ó por deber. Para la clasificación de las niñas se atiende á la enseñanza, y sobre todo al grado de saber de cada una.

Además de las cualidades propias de la niñez, ha de tenerse en cuenta para la distribución del tiempo, la naturaleza de las labores y las circunstancias locales. Por regla general serán más frecuentes y más largos los ejercicios, cuanto las labores sean más importantes y exijan más práctica. Convendrá que se repita todos los días, y aun mañana y tarde, una misma lección, y podrá reservarse otra sin inconveniente para ciertos días de la semana.

Para el régimen general de la clase se procura acomodarse al sistema mutuo, que lleva grandes ventajas á los demás, por lo que hace á la vigilancia, y proporciona á la maestra excelentes auxiliares en la disciplina y la enseñanza. Para las lecciones, tanto teóricas como prácticas, es preferible el sistema simultáneo. Con

la labor en la mano y acompañando el ejemplo á las lecciones, se explica á la vez á todas las niñas que pertenecen á la misma sección, y se corrige el trabajo de cada una de las discípulas, y así se practica también el sistema individual.

La ocupación en las labores es en cierto modo material: las manos obran y el espíritu reposa. La atención necesaria para no equivocarse exige pocos esfuerzos, y mientras se mueven los dedos puede muy bien dirigirse á otra cosa el pensamiento. Nada se opone á que á la vez que se atiende á la costura, se presten los oídos á lecturas agradables y útiles, á narraciones provechosas y atractivas, á consejos relativos á las mismas labores y á la economía doméstica, con tal que no se abuse, sobre todo si las niñas se dedican además al estudio. Sin el aparato de las lecciones, antes bien adoptando el tono de conversación familiar, prescindiendo del papel de maestra para ejercer el de madre que enseña con el consejo y el ejemplo y que habla por experiencia propia, puede la profesora dar excelentes instrucciones de aplicación inmediata y constante en las ocupaciones domésticas.

Aparte de las nociones y preceptos morales y religiosos, ¿qué cosa más natural que explicar á las niñas la preparación de la tela que tienen en las manos? ¿Qué más oportuno que decirles cómo se lava, cómo se plancha y cómo se conserva la ropa? ¿Qué ocasión más á propósito para hacerles comprender qué telas y colores son más convenientes en cada estación, al estado, á la edad, y hasta á la fisonomía de las diversas personas, procurando que se persuadan de que esto manifiesta el buen ó mal gusto, y que la principal elegancia en el vestir consiste en la naturalidad y sencillez? ¿Ni qué cosa más fácil que hacer recaer esta especie de conversación sobre la importancia del aseo y limpieza en los vestidos, único lujo de la mayoría de las familias, y sobre la obligación que tiene la mujer de que las personas de su familia no se presenten con vestidos rotos y sucios, y que en el interior de su casa se descubra el orden y el aseo en todas partes?

Agustín (San). *(Historia de la Educación.)* San Agustín, obispo de Hippona, en Numidia, murió en 430. Era el más profundo, el más metafísico de los Padres de la Iglesia latina, y en tal concepto ejerció una influencia profunda y duradera en la teología cristiana y en la filosofía espiritualista. Sus libros son una escuela de espiritualismo elevado, místico; su vida, después de la conversión, una propaganda continuada en favor del Cristianismo y la moral. Pero la preocupación religiosa predominó en su espíritu sobre el amor á las letras. En su juventud había seguido, primero en Madaura y después en Cartago, los cursos de elocuencia en que consistía entonces la superior educación. Apasionado por la retórica y la poesía, era incapaz de leer la muerte de Dido en Virgilio, sin derramar lágrimas, mientras que, por una extraña contradicción, le era insoportable Homero. No podía sufrir los autores griegos, lo mismo que los libros sagrados, cuya lectura le era repugnante por la sequedad é incorrección del estilo; pero una vez cristiano, renegó de los amores de su juventud. Véase con qué desprecio habla de las lecciones de retórica que había dado en Roma y después en Milán: «Yo también he sido mercader de palabras *(aliquando ista pueris vendidi).*» Una vez obispo de Hippona, se burlaba de los que le consultaban sobre algunas páginas difíciles de Cicerón. «¿Creéis, les decía, que un obispo pueda aplicarse á tales estudios?» Y añadía este rasgo característico: «No encon-

traría en Hippona, aunque quisiera, un solo ejemplar de las obras de Cicerón.» Por inspiración de San Agustín, el Concilio de Cartago prohibió á los Obispos la lectura de los autores paganos. Hacer la guerra á la curiosidad era, á su ver, la principal función del episcopado. Preciso es reconocer que á pesar del brillo de su genio, á pesar de inspirarse en la filosofía de Platón, no supo conservar en los estudios una actitud tan liberal como los otros grandes doctores del naciente Cristianismo.

San Agustín desarrolló la doctrina del pecado original y de la predestinación; al reprobar la ciencia pagana, recomendaba una tradición positiva (histórica) de la doctrina cristiana para la juventud, una disciplina formal y el hábito de la obediencia incondicional. Su agitada existencia le inspiró interés por la marcha del desarrollo de la vida humana. En sus *Confesiones* pinta con gran vivacidad y exactitud la construcción del mundo de las ideas fuera de las percepciones de los sentidos, el poder y la plenitud de la memoria, la excitación de los recuerdos y las variadas relaciones entre lo conocido y lo desconocido.—*(Compayre. Dittes.)*

Ahorros (Cajas escolares de). En la primera edición del Diccionario dimos á conocer, hace veinte años, las *Cajas escolares de ahorros*, cuando sólo el Maestro Deluc había establecido la de su escuela de Mans y cuando apenas principiaba á hacerse el ensayo en otros establecimientos. Una persona tan ilustrada y competente en la materia como el Sr. Antón Ramírez, en su libro *Montes de piedad y Cajas de ahorros*, que salió á luz en 1876, dedicó un capítulo á las escolares, y ha publicado después algunas instrucciones sobre el mismo asunto. En 1878 el inglés F. Gillman hizo una versión castellana de la *Conferencia sobre el ahorro* del profesor de la Universidad de Gante, Mr. Laurent. La prensa periódica, tanto la profesional como la política, han tratado ligeramente del asunto, y por último, el Sr. Alcántara García ha traducido del francés algunos de los datos reunidos y de las apreciaciones hechas por Mr. de Melarce, aunque no los bastantes ni los más conducentes á apreciar las ventajas y los peligros de la institución.

Desde el artículo que bajo la rúbrica de *Cajas de ahorro en las escuelas* y la firma de Ch. Martín y Octtavi vió la luz pública en el Diccionario, las cajas escolares de ahorros han tenido muchos admiradores y propagandistas, como Mr. Laurent en Bélgica, diferentes asociaciones en Inglaterra, Roser, Weisz y Senckel en Austria-Hungría y en Alemania, y sobre todo Mr. de Melarce en Francia, que con su inteligencia y celo infatigable es acaso quien más ha contribuído á predisponer la opinión en su favor. No han faltado tampoco adversarios, pero es un hecho que las cajas escolares de ahorros se han propagado rápidamente en diversos países, sobre todo en Inglaterra, por la índole especial de sus habitantes, y en Francia, merced á los inteligentes y continuados esfuerzos de Mr. de Malarce. Entre nosotros, el Regente de la Escuela práctica Normal de Avila, Sr. D. Marcelino Santiago, ha tenido la satisfacción de fundar la primera de estas cajas, promoviendo su creación con grande empeño y acierto en 1878. En algunas otras escuelas van estableciéndose también, aunque muy despacio.

El artículo publicado en la primera edición del Diccionario, y que reproduciremos en ésta bajo la misma rúbrica que entonces, expone en los dos primeros

párrafos con más precisión y claridad que pudiera hacerse en largas disertaciones el objeto moral y las funciones de la institución.

Las cajas de las escuelas son provisionales. Los niños entregan en ellas sus economías ó ahorros por insignificantes que sean, y cuando los de cada uno ascienden á una peseta ó á la menor cantidad que se admite, los maestros las imponen en las Cajas públicas y recogen la libreta en favor del niño imponente. Esto requiere una contabilidad y ciertas operaciones puramente mecánicas, que cada uno puede establecer según crea más conveniente, de modo que en distintos países se siguen diversos procedimientos. Uno de los más breves y sencillos nos parece el del Sr. Senckel, que adoptan muchas escuelas alemanas, pero creemos más adecuado á nuestras escuelas el de Mr. de Melarce.

He aquí en resumen las reglas principales de la organización y operaciones de la caja escolar, según el método de Mr. de Melarce.

Ante todo el maestro se pone de acuerdo con la administración de la caja pública de Ahorros próxima, acerca del día y hora de cada mes en que ha de hacer las operaciones, ya en la misma caja, ya en las sucursales de cualquier clase, sin prestarse nunca á alterar el método establecido en la escolar.

Previo el convenio, hace copiar á los niños una breve *Noticia*, bastante para que comprendan éstos, y particularmente los padres, el objeto, mecanismo y ventajas de la caja de ahorros escolar, precaución utilísima para evitar cuestiones.

Se provee de los modelos de contabilidad, que en Francia importan 8 pesetas 80 céntimos para una escuela de 100 niños, ó los trazan éstos como ejercicio gráfico.

Entera á los niños del día de la semana en que recibirá los ahorros, por insignificantes que sean, pero que no excedan de 5 pesetas, y de que una vez al mes llevará á la Caja pública los de cada niño que asciendan á una ó más pesetas, y se inscribirán extendiendo además resguardos ó libretas en nombre de los interesados.

Los niños podrán retirar de la caja en caso de necesidad sus imposiciones sin más intervención que la de su padre ó de su representante legal.

El maestro aprovechará cuantas ocasiones se ofrezcan de imprimir en el espíritu de sus discípulos y de sus familias una idea clara del carácter de estas cajas.

Una vez á la semana, en día fijo, al principiar la clase de la mañana, se ocupa en recibir los ahorros, teniendo sobre la mesa el *Registro de la caja escolar*, cuaderno en el que se destina una hoja á la cuenta particular de cada alumno, anotando por cabeza el número del folio del registro, el nombre del alumno y el número de su libreta de la Caja pública, si ya la tuviese. Cada una de estas hojas estará dividida en doce columnas verticales correspondientes á los doce meses del año, y por líneas horizontales para los días del mes, lo que da tantas casillas como son los días del año. Estas líneas horizontales pueden reducirse á cinco, si no se admiten los ahorros más que una vez á la semana.

Convendrá llevar también un diario donde se anoten todas las operaciones, el cual puede servir de comprobante.

Un maestro auxiliar ó un alumno por turno, de entre los más distinguidos, en una hoja suelta que será un facsímile de una página del registro, y que llevará

al dorso la breve *Noticia* del objeto y funciones de la caja escolar, hará las anotaciones correspondientes para entregarlo como duplicado de su cuenta al alumno respectivo para su resguardo y para garantía del maestro y de los padres.

Todo así dispuesto, el día señalado se presentan los niños por turno y depositan los ahorros en la mesa del maestro, y éste inscribe la suma en el registro de cada una, y después de enterarse de que se ha hecho la misma inscripción en la hoja suelta ó duplicada, entrega ésta al niño, encargándole que vuelva á traerla cuando quiera hacer nueva imposición. Bien ordenada esta operación semanal, durará treinta minutos por sesenta niños.

En los primeros días de cada mes, suma en cada hoja del registro, ó en cada cuenta, los ahorros del mes anterior. Si no llega la suma á una peseta, anota los céntimos que importe como primera partida del mes siguiente.

Si llega á una ó más pesetas cabales, anota en una factura para la Caja pública la peseta ó pesetas cabales, y si sobran céntimos se anotan como primera partida en la columna del mes siguiente del registro de la escuela.

En las facturas mensuales para la Caja pública se anota el número de matrícula del registro, el nombre del discípulo y el número de la libreta de la Caja pública, si éste la posee.

Los que no tienen aún libreta se inscriben en una factura especial, que contenga la fecha y nacimiento de cada niño, y los nombres y habitación de su padre ó representante legal. Totaliza el maestro las sumas de las facturas, pone la fecha y su firma, y quedándose con minuta, las lleva con el dinero y las libretas á la Caja pública, la cual inscribe las imposiciones en las respectivas libretas por cuenta y á nombre de los niños á quienes correspondan, y las devuelve al maestro.

Este, para el mejor orden, guarda las libretas, pero después de cada nueva inscripción las deja por un día á los niños, á fin de que se enteren las familias acerca de la regularidad con que se procede, y de que les sirva de estímulo para ahorrar ellas mismas.

Cuando el niño quiere sacar el todo ó parte de su haber, le basta la intervención de su representante legal, que firma la libreta con el maestro y el empleado de la Caja pública.

Al dejar el niño la escuela, el maestro entrega al padre la libreta y los céntimos, si los hay sin imponer, haciendo firmar el recibo en el registro de la escuela y da parte á la Caja pública de que el niño ha dejado la escuela y se ha entregado la libreta al representante legal del interesado.

Como se ve, todo se combina de manera que se realicen las tres siguientes condiciones: hacer el mecanismo tan fácil y seguro como es posible; reducir al mínimum el trabajo y la responsabilidad del maestro; dar á la caja escolar todo el valor educativo de que es susceptible.

Compréndese que para todo se requiere que haya en la población ó en su proximidad una Caja pública ó general de Ahorros, ó una sucursal de la misma, por cuyo motivo no es fácil propagar en España la institución.

Ventajas é inconvenientes.—Expuesto el origen, progresos y modo de funcionar de las cajas escolares de ahorros, conviene examinar ahora su valor educativo.

En punto á innovaciones, hay dos peligros que temer: unos las acogen con prevención y desconfianza; otros se entusiasman y se dejan arrastrar fácilmente

por todo lo nuevo. Ni uno ni otro es razonable. La ignorancia, las preocupaciones, los hábitos inveterados, los intereses particulares y multitud de pasiones se oponen á las más nobles ideas, á los más generosos intentos, á las más santas instituciones, á las maravillas con que va marcando su paso la civilización en esta época de progreso; pero la misma ignorancia, la ligereza, el afán de parecer novadores, tendencia contagiosa también en nuestros días, llevan á admitir como innovaciones mejoras ficticias, como si fueran verdaderas, á dejarse deslumbrar por las apariencias, por el brillo exterior y pasajero de las cosas. Por eso, antes de admitir una mejora ó una reforma debe examinarse con calma y sin prevención su valor verdadero y positivo. Si lo tiene, debemos aceptarla con fe y decisión, sin que nos detengan las objeciones apasionadas de los adversarios, ni de los indiferentes y escépticos. Si dudamos, lo prudente es abstenernos de aceptarla. Examinemos, pues, sin pasión el valor moral y civilizador de las cajas escolares de ahorros.

Si la economía es una virtud, dice Mr. de Melarce, debe formar parte de la educación en la escuela, encargada no sólo de formar la inteligencia, sino también el carácter. Si el ahorro, es decir, el exceso de la producción sobre el consumo, es el principal medio de aumentar la riqueza de las naciones como de los particulares, el aprendizaje del ahorro debe enseñarse á los niños como una de las esenciales prácticas del hombre civilizado. Si la previsión es una de las condiciones de la vida del hombre, repartiendo los recursos de manera que pueda atender á los días estériles con el excedente de los días fecundos; si la previsión es una de las condiciones de la dignidad del hombre, que salva al trabajador de acudir á la limosna, degradante siempre, á veces incierta é insuficiente; si la previsión pone al hombre en estado de marchar con dignidad, evitando un mal paso y en disposición de aprovechar una buena ocasión de fortuna, conviene habituar á los niños á prever, como se les habitúa á recordar; conviene ejercitar su previsión como su memoria, porque economizar es arreglar su vida.

Tal es el objeto, así como el bien reconocido, continúa Mr. de Melarce, de las *Cajas de ahorros escolares*, que define así:

«Enseñar la economía como debe enseñarse una virtud, haciéndola practicar. Enseñar la economía á los niños, más fáciles de habituar que los hombres, y que son los mejores agentes de toda renovación social. Enseñar á los futuros trabajadores que los pequeños ahorros, repetidos y bien colocados, tienen su valor y un valor considerable, como se demuestra con sencillos ejemplos.

«En interés de la riqueza nacional, la enseñanza del ahorro conviene á los niños de todas las clases de la sociedad y particularmente á los de familias poco acomodadas para quienes el ahorro será un día el único elemento de fortuna. En interés de la moralidad pública, de la educación moral de los individuos, de las familias y de la sociedad, el ejercicio de la previsión modera la satisfacción de nuestras necesidades fútiles y nos sobrepone á nuestros vicios; así el hombre se fortalece contra el mal, y emancipándose de sus malas pasiones es un hombre verdaderamente libre.»

Con espíritu generoso y con nobles y elevados propósitos, Mr. de Melarce es el que más ha contribuído á la propagación de las cajas escolares de ahorros, como antes queda dicho, y por eso traducimos en lo esencial los anteriores argumentos para demostrar los beneficios que pueden producir las cajas.

Promover la economía, la previsión, el ahorro, es un deber de alta moralidad, porque es una garantía del porvenir y de la honradez. Acostumbremos, pues, á los niños, sin distinción de fortuna, á la previsión y al ahorro, á una vida sencilla y á prescindir de necesidades ficticias. Por lo mismo que es difícil acostumbrar al ahorro al adulto, enseñemos á sus hijos á practicarlo hasta formar un hábito que, como se dice con razón, es una segunda naturaleza. Habitúese, pues, á los niños en la escuela á no gastar los céntimos que reciben de sus padres ó de sus parientes y amigos, sino á entregarlos en la caja escolar, explicándoles en su menor edad las ventajas del ahorro de una manera adecuada á su inteligencia, y más adelante, que el dinero es esencialmente productivo por la acumulación de intereses, lo cual no dejará de influir para que se abstengan de emplear los céntimos que posean en frivolidades ni en golosinas nocivas ó perjudiciales.

Es indudable que la economía y la previsión son poderosos elementos de bienestar y de educación moral. Aparte de sus beneficios materiales y morales en el presente y en el porvenir, el ahorro, como se dice con verdad, supone una privación, la privación un sacrificio y el sacrificio es la base cardinal del perfeccionamiento del hombre. Conviniendo, como no puede menos de convenirse, con estas verdades, y aplaudiendo con toda el alma que se procuren inculcar en el ánimo del pueblo, los adversarios de las cajas escolares temen que el deseo del ahorro en los niños despierte en ellos excesivo amor al dinero y el afán de hacerse ricos en poco tiempo, que los haga avaros y egoístas, y, ahogando los nobles y generosos sentimientos de su corazón, los incline al agiotaje y á la especulación y de la vida puramente material.

A estas y otras objeciones se contesta, no sin razones fundadas, estableciendo la diferencia entre la virtud y el vicio. El ahorro, por ejemplo, es una virtud y la avaricia un vicio. Pero ¿dónde termina la virtud y principia el vicio? ¿Es posible determinar con precisión el límite que separa lo uno de lo otro? Esto, sin embargo, no es motivo para rechazar las cajas escolares, sino para dar acertada dirección á los móviles que conducen á los niños á la economía, y prevenir el mal á que realmente expone.

Otras objeciones se hacen de más peso, particularmente en Alemania, donde en la mayor parte de las conferencias y en las grandes asambleas de maestros se combaten las cajas escolares de ahorros con objeciones que la imparcialidad obliga á hacer mérito para ilustrar completamente el asunto, advirtiendo que nos limitamos á exponer las principales sostenidas por el profesor Fricke, de Hamburgo, en el cuarto Congreso pedagógico alemán, celebrado en Cassel en Julio del año último, añadiendo algunas sucintas consideraciones por nuestra parte.

Principia Fricke su informe declarándose francamente enemigo de las cajas escolares de ahorros, y rechazando, sin devolverlas, las calificaciones de retrógrados y otras dirigidas á los que profesan su opinión en este punto. Indica las radicales y beneficiosas transformaciones de la civilización moderna, que han ensanchado, sin embargo, la separación entre el rico y el pobre, más que con los enormes gastos para la organización y sostenimiento de los ejércitos, hacen asomar el espectro del socialismo, y buscando la responsabilidad y el remedio en la escuela, se la saca de su centro por lo indeterminado del ideal de la educación

Recorriendo la historia de las cajas escolares, demuestran que el pensamiento es anterior al presente mal social, y examinando las estadísticas niega su importancia, porque no expresan si las imposiciones proceden de economía ó de otras causas, ni si extendiéndose la institución mejoran las costumbres públicas.

En las cajas escolares de Gante el importe total en pesetas de las cantidades entregadas y el número de imponentes en cada uno de los seis meses que se expresan, fué como sigue:

Enero	380	pesetas	por	175	niños:	2'17 pesetas por niño.
Febrero.....	136	»		48	»	2'83 »
Marzo	157	»		35	»	4'50 »
Abril.....	123	»		27	»	4'55 »
Mayo.....	129	»		22	»	5'86 »
Junio.....	149	»		25	»	6'00 »

En el mes de Junio corresponde á cada niño una economía de 20 céntimos diarios, poco menos de lo que algunos individuos pobres gastan en la vida.

De una estadística de Burdeos aparece que en año y medio 4.521 niños habían impuesto 50.000 pesetas; es decir, 1'66 pesetas al mes.

En Londres en dos años 1.030 niños de los barrios más pobres impusieron 20.480 schelines, es decir, que los hijos de aquellos infelices economizaron 1'6 pesetas por mes.

En Berlín, en siete meses, 330 niños impusieron 4.640 marcos, ó sean 2'50 pesetas cada uno por mes.

En Francia, por término medio, cada niño impone 40 céntimos por mes en las 16.494 cajas.

En Alemania, aunque las imposiciones son menores, exceden, sin embargo, de lo que razonablemente puede esperarse.

Conviene también comprobar, y no lo hacen las estadísticas, cuántos son los niños que no pueden hacer imposiciones de sus propios fondos.

En la escuela de Gante, de 476 niños sólo 15 dejaron de inscribirse en las cajas. En Francia, por término medio, había 21 imponentes en cada escuela, un 50 por 100 próximamente, y en Londres un 75 por 100.

En las Cajas de Ahorro públicas deberían aumentar las imposiciones á medida que se extienden las escolares, si éstas influyen, como se supone, en las familias. Obsérvase, sin embargo, que en las primeras aumentan las imposiciones desde mucho antes de crearse las escolares, y que donde no existen éstas continúa el creciente aumento de las públicas. Así lo demuestran los hechos.

En Bélgica, cuando era mayor el número de cajas escolares, desde 1870 á 1875. el número de imponentes en las públicas se elevó de 52.346 á 106.312, es decir, hubo un aumento de 53.966 libretas, y calculando el número de imponentes por el de libretas, y siendo de 5 millones el de habitantes, resulta en cinco años un aumento equivalente al 1 por 100 de la población. En Prusia, donde antes de 1878 sólo se contaban 16 cajas escolares, el número de imponentes en las públicas en los cinco años de 1874 á 1879 aumentó en 699.103, lo que equivale á un aumento de 3 por 100 por habitante contando la población total 25 millones.

Las cajas escolares, por tanto, no ejercen influencia en el aumento de las im-

posiciones en las públicas, como lo demuestran también los siguientes datos estadísticos publicados por las oficinas de Berlín en 1880, los cuales expresan las economías de diversos países, calculadas por el número de imposiciones en las Cajas públicas de Ahorros.

Sajonia	28 5/7	por 100 de la población.
Suiza	22 2/9	—
Dinamarca	20	—
Suecia	14 2/7	—
Gran Bretaña	10	—
Prusia	10	—
Francia	8 1/8	—
Austria	7 1/7	—
Italia	4	—
Bélgica	3 1/8	—

Estos datos prueban hasta la evidencia que en los países en que más se han extendido las cajas escolares se hacen menos imposiciones en las públicas ó generales.

Pasando á examinar lo que es economía, reproduce las definiciones de los partidarios de las cajas escolares, Sres. Smith, de Melarce, Ewenspok-Memel, y de acuerdo con las mismas definiciones, y por una serie de raciocinios, deduce que, satisfechas las necesidades de los niños por las familias, no pueden ellos limitarlos, ni por consiguiente educarse para el ahorro por este medio. La economía, como todas las virtudes, se enseña con el ejercicio, y tratándose del ahorro, por el ejercicio en el consumo de lo que posee el niño para su uso y de que dispone libremente, como juguetes, golosinas, vestidos, objetos escolares, etc., en los que cabe la economía sin necesidad de ahorrar por su parte dinero. El niño aprende que no debe desperdiciar el pan, que cuidando de sus vestidos y haciéndolos remendar cuando principian á romperse ahorra disgustos y gastos á sus padres; que el libro estropeado y la pizarra rota no pueden repararse, etc. Por estos medios habitúa la escuela á la economía sin institutos especiales. ¿Los hay para habituarlos al aseo, á la decencia, á la caridad? ¿Se ha demostrado por los partidarios de las cajas que la escuela no ha cumplido su deber en cuanto á habituar á los niños á la economía?

El dinero que reciben los niños de corta edad deben recogerlo los padres y guardarlo en la hucha. El que reciben los mayores debe dejárseles, exigiéndoles cuenta, para que se ejerciten en pequeño en la manera de gastarlo ordenada y útilmente.

Niega que la experiencia haya demostrado la utilidad de las cajas escolares, porque el número de niños imponentes no acredita su influjo en la educación.

Investigando el origen del dinero que llevan los niños á la caja escolar, deduce que los verdaderos imponentes son los padres, de modo que las cajas escolares vienen á ser sucursales de la oficial, y el maestro auxiliar de los empleados de ésta.

Después de otras consideraciones, y citando textos de los partidarios de las cajas, los cuales indican desconfianza de que al salir los niños de la escuela con-

tinúen sus economías, dice que no habitúan estas cajas al ahorro, y afirma que no sólo carecen de importancia, sino que son perjudiciales á la escuela en general, y á cada uno de los niños en particular.

Tienen ya los maestros demasiado trabajo para recargarlo con otros extraños de bastante consideración, como se comprende con sólo recordar los escritos y las operaciones que exigen las cajas, trabajo que, sin embargo, aceptarían con gusto si tuvieran el convencimiento de que redundaba en bien de sus educandos.

El acto de la entrega de los ahorros de los niños al maestro, examinado bajo diferentes aspectos, lo considera como medio de perturbación de la escuela.

Opina que sólo puede ahorrarse de lo que se gana. Y en esto se halla conforme con Dittes, cuya autoridad en lo relativo á escuelas es de gran peso, y el cual dice: «Donde las escuelas populares se hallan en disposición de hacer trabajos productivos, los niños ganan dinero y pueden ahorrar; y allí, en consideración á esas circunstancias sociales, es prudente que la escuela establezca cajas de ahorros, pues está autorizada ya que ejerce una industria. Donde no hay industria que ejercer, y por consiguiente los niños nada ganan, la escuela ni tiene el deber ni el derecho de crear cajas de ahorros. Si el niño nada gana en la escuela, ¿cómo ha de adquirir en ella la disposición al ahorro? Podrá privarse del necesario alimento, mendigar, robar para economizar después, virtudes de economía reprobada, que en manera alguna puede fomentar la escuela. Si los padres se proponen habituar á sus hijos á la economía, no hacen falta las cajas de ahorros de niños, bastan las públicas ó generales, cuya dirección no compete al maestro, pues sólo por una ficción pueden considerarse como asunto de la escuela.»

Cree también el Sr. Fricke que las cajas afectan á las relaciones de la escuela con la familia, y quebrantan la confianza entre ambas. Sólo la familia puede dirigir y vigilar el ahorro de dinero del niño, y disponer cuándo y cómo debe guardar sus economías en la hucha; sin que valga decir que no todas las familias cuidan de educar á sus hijos, porque si esta razón fuera valedera, sería preciso crear en las escuelas otras muchas instituciones. Algunas familias poco instruídas creerían hacer un favor al maestro con las imposiciones, y no sería extraño que, á pesar de llevar los padres cuenta de ellas, al ver que sus hijos al cabo de ocho años de escuela habían ahorrado veinte pesetas, por ejemplo, en lugar de dar gracias, preguntasen: ¿Nada más?

De acuerdo con estas ideas dice Dittes: «No son posibles entre nosotros las cajas escolares de ahorros sin entremeterse el maestro en las interioridades domésticas y en los recursos de las familias. No sería fácil evitar con las cajas disgustos y conflictos entre los maestros y los padres por muchos conceptos. Los padres podrían decir: Nos quitáis á nuestros hijos del trabajo para llevarlos á la escuela, les quitáis la posibilidad de ganar, y luego les pedís ahorros; y sobre todo, ¿qué os importa nuestro dinero y el de nuestros hijos? Y estas reconvenciones pudieran hacerlas todos, también las familias acomodadas, considerando la invitación al ahorro hecha á sus hijos como el deseo de entremeterse en los derechos y deberes de los padres. Si hay en la familia la disposición al ahorro y la libre voluntad de practicarlo, no hace entonces falta para esto la escuela.»

Después de exponer de qué manera las cajas fomentan el egoísmo y la avaricia, fijándose en que los partidarios de las cajas al contestar á estas objeciones

dicen entre otras cosas que sólo se trata de ahorrar el dinero destinado á golosinas, hace la siguiente observación, calculando el importe del ahorro en varias escuelas: En Berlín 300 niños habían ahorrado en siete meses 4.640 marcos, por cuya cuenta las 100 escuelas de aquella capital con sus 80.000 niños ahorrarían 1.928.300 marcos, y agregando lo que ahorraran los 15.000 alumnos de las escuelas superiores en igual proporción, se elevaría la cifra á 2.289,850 marcos; de suerte que Berlín sería una ciudad de golosos y haraganes.

Otra de las perniciosas influencias de las cajas escolares es la de establecer una distinción humillante entre los niños, según la situación ó fortuna de sus familias. Verdad es que esta diferencia se manifiesta en otras muchas cosas, pero las cajas agravan el mal con un motivo nuevo y de los más poderosos y eficaces. Un niño con levita se asocia con otro de chaqueta tratándose como iguales. Por la costumbre, por el hábito, no se advierte la diferencia de posición, ni siquiera de traje, pero las cajas escolares hacen resaltar esta diferencia todas las semanas y todos los días, no tan sólo al hacer entrega de los ahorros, sino también por los artificiosos medios empleados para promover las imposiciones. El niño que posee una libreta mira con cierto desdén al que posee otra de inferior importe, y mucho más al que no tiene ninguna; mal tanto más grave, cuanto mayor importancia se atribuya á las libretas. Y no hay que decir que los niños no advierten esta diferencia, pues la entrega de los ahorros se hace en presencia de todos, y sin esto se enteran unos á otros de lo que han impuesto, y cuando van á imponer, antes de llegar á la escuela, como si les quemara el dinero en el bolsillo, lo sacan para que lo vean sus compañeros, ó por lo menos les hacen entender que lo poseen. Los niños, por todo esto, conocen bien el registro de la caja y aprecian y palpan la diferencian de fortuna entre unos y otros, como dista infinito de sentirse con la retribución escolar.

Comprendiendo la gravedad de este mal, se han excogitado premios y otros recursos para equiparar en lo posible las imposiciones, pero todos ineficaces. ¿De dónde han de sacar el dinero para sus ahorros esos desdichados niños, cuyas familias no poseen lo necesario para el pan de cada día? Aun cuando pudieran ganar alguna pequeña suma con su trabajo, ¿podrían hacer economías, si agregando sus pobres recursos á los de la familia no alcanzan para las más precisas necesidades de la vida?

No deberá extrañarse que al poner de manifiesto á todas horas de una manera irritante la diferencia de posición entre niños que viven juntos, se promuevan y aviven los celos y los odios en el seno de la escuela. Los niños que por su inculpable pobreza no pueden hacer imposiciones, que aun ocupándose en trabajos productivos tienen que entregar su producto á los padres para las necesidades de éstos, verdaderas ó ficticias, han de mirar de reojo á sus condiscípulos, durante el tiempo de asistencia á la escuela, han de ver con amargura en el corazón, que mientras ellos no utilizan el dinero ganado, los otros, sin ganarlo, hacen ostentación de él depositándolo en presencia de todos, y para que sirva de ejemplo en las cajas escolares. Las consecuencias sociales de estos celos, de las rivalidades, del amor propio ofendido, de estos odios que se arraigan fuertemente en el ánimo desde la niñez, se comprenden fácilmente. El socialismo no podía buscar agentes más activos y eficaces que las cajas escolares de ahorros.

Dejando sentado que las cajas contrarían la educación moral, combate los

cuatro fines que se proponen los partidarios de las cajas, ó más bien, procura demostrar que no son beneficiosas ni á la nación, ni al pueblo, ni á la familia, ni al individuo, con lo cual termina su informe.

Expuestas imparcialmente las razones en favor y en contra de las cajas escolares, cada uno apreciará la institución según su buen juicio y deseo del bien. Si la escuela debe preparar para la vida, no son de menos valor que el hábito del ahorro, antes bien tienen mucha más importancia, una importancia infinitamente superior, los sentimientos de benevolencia y de caridad. Al recomendar al niño el ahorro, al decirle que debe pensar en sí mismo, al observarle que economiza para el porvenir en que recogerá el fruto de sus privaciones, hay peligro de inducirle al amor exclusivo de sí mismo, si á la vez no se despierta y ejercita el amor al prójimo con repetidos actos de benevolencia con sus compañeros y de caridad con los indigentes. Como en la familia procura inculcarse en el corazón de los niños estas virtudes, haciendo limosnas por su mano á los mendigos, excitando la compasión y el amor á sus semejantes por otros diversos actos de caridad, de la propia manera y en determinados límites pueden repetirse estos actos en la escuela, donde deben ejercitarse todos aquellos hábitos que conducen á perfeccionar la condición física y moral del pueblo. Así es como será la escuela el aprendizaje de la vida, no por medio de innovacciones introducidas con irreflexivo celo.

En otros países se han establecido cajas populares, en las cuales se admiten ahorros de reducidas cantidades para imponerlas en las cajas ordinarias ó generales cuando se eleva la suma al mínimum que en éstas se admite. Con tal objeto se fundaron los *penny-bank* en Inglaterra, institutos que se han adoptado en otros países, y de que se cuentan cincuenta en Alemania; con tal objeto se ha autorizado á las administraciones de correos en algunos países para admitir ahorros de pequeñas cantidades, y aun en alguno para hacer el depósito en una administración y recogerlo en la que convenga.

En estas cajas provisionales, sin relación con la escuela, creadas indudablemente para los hombres, pueden también depositar sus ahorros los niños si para ejercitarlos en la práctica de la vida, y con una mira ulterior que no alcanzan aún á comprender, quisiera privarse á tan tiernas criaturas del derecho á la alegría, á la ligereza, al bienestar que experimentan libres de cuidados, como si la vida no fuera bastante larga, sin contar la niñez, para los cuidados y sacrificios, y como si quisiera privárseles en la vejez de los agradables recuerdos de la infancia.

Conviene, por tanto, examinar detenidamente y con reflexión este asunto, pues, como dice Dittes, «hay en la actualidad ciertas gentes poco reflexivas que se empeñan en encomendar á la escuela, y á la pobre escuela popular, la curación de todos los males. Desgraciadamente no es omnipotente; es sólo un factor en nuestra vida social, y un factor cuyo ejercicio dificultan los demás, á la vez que le imponen tareas á que están obligados otros factores.»

Aire. *(Educación física.)* Debemos considerar la exposición de los niños al aire libre como un baño. Por lo común, cuando se trata de tomar el aire no se piensa más que en el placer del paseo; y como el niño de un año no conoce este placer, y no siempre el tiempo es bueno, suele cometerse la imperdonable falta

de tener encerrada en un aposento á esta pobre criatura semanas enteras. Pero desde que consideramos el goce del aire como debe considerarse, como alimento esencial, como medio de reanimar las fuerzas más sutiles y más nobles del hombre, conocemos que no es menos indispensable que el comer y beber, y que no se trata tanto de disfrutar del buen tiempo como del aire mismo, con abstracción de todas sus cualidades accesorias.

Debiera considerarse como ley sagrada é inviolable el no dejar pasar un solo día sin que disfrutase el niño de este goce, que es para él de tanta importancia. El hábito de exponerle así regularmente al viento, es al propio tiempo uno de los medios más seguros de habituarle á la intemperie atmosférica y de prevenirle contra su dañosa influencia. Esto sólo debiera bastar para que no se descuidase el sacarle á paseo cuando menos una vez al día, pues es increíble la prontitud con que el cuerpo pierde el hábito de resistir á las impresiones atmosféricas, y basta sustraerle de ellas ocho días para que sea preciso empezar de nuevo y á su costa á formar este hábito. Conviene, sin embargo, guardar cierta circunspección en los primeros meses de la vida.

Los niños que nacen en la primavera ó en el verano tienen la gran ventaja de que se los puede familiarizar desde luego con este elemento, y de estar expuestos á su acción por más largo tiempo.

Recomiendo que se evite durante los dos primeros meses el tiempo húmedo, así como el ventoso; pero pasando este término es preciso acostumbrar al niño cuanto sea posible al aire, sin hacer caso del tiempo, y exponerlo todos los días, aunque sólo sea media hora, al benéfico influjo del aire libre, que producirá en él igual efecto que un medicamento fortificante. Conviene escoger para esto un jardín ó un sitio cubierto de árboles y verdura, porque el aire de estas localidades es verdaderamente balsámico para el niño, y es un grande error buscar estas ventajas paseándole en las calles sucias y llenas de emanaciones de las grandes ciudades.

En el invierno no debe interrumpirse esta práctica, á menos que los niños sean de uno ó dos años, que el termómetro señale seis grados bajo cero (1), ó que sople el viento áspero del Norte ó del Nordeste. Por regla general, conviene evitar que el viento demasiado fuerte hiera el rostro de los niños de muy corta edad. Pero jamás debe perderse de vista que el mejor medio de evitar los efectos del resfriado consiste en habituarse al frío.

Donde la naturaleza se engalana de plantas y flores allí está el verdadero elemento del niño, el que favorece más á su salud. El triste aspecto de las paredes de un aposento influye en los niños de una manera perniciosa, y los hace pálidos, fríos, indolentes; así como un paisaje risueño les comunica la animación y el calor é influye en que sus mejillas se cubran de tintas sonrosadas. Por eso considero como de grande importancia para criar niños sanos y vigorosos, que vivan, en cuanto sea posible, durante el verano en el campo ó en los jardines. Este es el mejor medio de curarse de las enfermedades que hubieran contraído, y de verificar una verdadera metamorfosis en su constitución.

No puedo dar mayor autoridad á mis palabras que haciendo notar la diferen-

(1) El autor se refiere á Alemania, donde el frío es más intenso que en nuestro clima.

cia entre los niños de los pueblos y los de las ciudades, ó lo que es lo mismo, entre los que viven al aire libre y los que se crían encerrados en un aposento. ¿No depende del aire de que gozan los primeros en completa libertad el tener color más sonrosado, salud más robusta, fuerzas más desarrolladas, estar menos expuestos á enfermedades y resistir mejor á todo, hasta á los extravíos del régimen?

El hábito de exponer el niño todos los días al aire libre ejerce también grande influencia en los ojos, la cual es de la mayor importancia, sobre todo en la época presente, en la cual la especie humana degenera sensiblemente por lo que dice al órgano de la vista. No hay duda que los miopes, en tanto número en las ciudades, contraen principalmente esta enfermedad porque de niños pasan constantemente la vida entre cuatro paredes, de manera que los ojos no percibiendo los objetos sino á corta distancia, se desarrollan únicamente para ver de cerca, y por fin se pierde enteramente la facultad de adaptarse á la visión de los objetos lejanos; ni duda nadie tampoco que el hábito de vivir desde muy pronto al aire libre, en medio de un vasto horizonte, fortifica la vista desde un principio y la hace más penetrante y de mayor alcance. Hé aquí, pues, seguramente otro motivo para sacar á los niños con frecuencia, y tan pronto como sea posible, de la estrecha prisión en que se les tiene encerrados.

De esto se infiere cuán importante será vigilar que el cuarto ó aposento de los niños esté bien ventilado, tanto en invierno como en verano. El aire encerrado es un veneno mortífero para estas criaturas; la experiencia demuestra que basta por sí solo para producir pasmos violentos, y que es una de las causas principales de la gran mortandad en los primeros años de la vida por efecto de las convulsiones. ¡Cuánto no convendría que se destinase para los niños la mejor habitación de la casa, y no la más mala como se hace de ordinario!....

En los cuartos donde están los niños suele haber dos ó tres criados que duermen y transpiran, pañales, orinales, y en el invierno hasta ropa mojada para secarse. ¡Qué reunión de emanaciones desagradables y nocivas! ¡Qué atmósfera la de tales lugares! En vez de ser un principio vivificador es un veneno lento que corroe los más bellos gérmenes de las fuerzas futuras y que mina sordamente la vida. En vez de limpiar el cuerpo, como lo hace el aire puro, este aire fétido, impregnado de sustancias animales, le restituye sus propias exhalaciones, es decir, lo que había expulsado como inútil y perjudicial, é introduce un verdadero foco de corrupción en la masa de los humores. ¿Qué extraño ha de ser que en medio de tales influencias sobrevenga al niño desde el primer momento de su desarrollo, la debilidad, las enfermedades nerviosas, la tísis pulmonar, las obstrucciones glandulares, las erupciones de la piel y las deformidades de toda clase? La primer causa es el aire corrompido que respira al venir al mundo.

Cuídese, pues, con esmero de la pureza del aire en la primera educación de los niños. He aquí las reglas que conviene observar: Elíjase para los niños un cuarto espacioso y elevado, que no dé á los patios interiores, y bañado por el sol, pues los rayos solares influyen en la salubridad, no sólo templando el aire, sino secándolo y purificándolo. Evítese que permanezcan mucho en él, y sobre todo que duerman hombres y animales en este cuarto, porque nada altera tanto el aire como la respiración y la vida. Lo mejor es que no pasen los niños el día en el cuarto que duermen. Debe cuidarse de abrir las ventanas todos los días.

En fin, se separa con cuidado todo lo que produce emanaciones, la ropa sucia, los excrementos, las flores, los carbones encendidos. Es también nocivo tener muchas luces, porque vician muy pronto el aire.—(*C. F. Huffeland*, primer médico y consejero de Estado del rey de Prusia.)

La influencia del aire en la salud de los niños reunidos en las salas de clases es de tal importancia, que puede decirse que toda la higiene de las escuelas está reducida á reconocer las condiciones del aire, á modificarlas, procurando ó evitando con oportunidad las buenas ó malas influencias.

Las escuelas son, por lo común, tan reducidas que parece que se mide el aire á los alumnos y no se les da más que el absolutamente preciso para que no perezcan asfixiados. Verdad es que no ha muerto niño alguno por esta causa en las clases, pero ¡cuántos no languidecen y sufren toda la vida por efecto de la escasez de aire de la escuela! Calculan los arquitectos el sitio que ocupa cada niño en el banco y el que necesita para pasar de un banco á otro, como calculan las dimensiones de un parque; pero ¿en qué datos se fundan para determinar las dimensiones de la sala de escuela, contando un *cuadrado de ocho decímetros de lado por niño*, como aconsejan los que tratan de la construcción de escuelas? ¿Ha de medirse el aire de los alumnos como se mide el pan y el agua de los presos? ¿Se ha calculado el tiempo que necesita el niño para consumir los pocos metros cúbicos de aire que se le conceden?

En los tiempos de Grecia y Roma la juventud se instruía al aire libre, bajo los pórticos; en el día la escuela no es en Oriente (1) sino un patio ó un jardín y á veces un ligero cobertizo que la preserva de los ardores del sol. Nosotros estamos obligados por el clima y por otras causas á tener las clases en una sala; pero no por eso hay necesidad, como se hace comunmente, de estrechar los niños en local reducido.

El aire es un alimento que no puede faltar ni un instante sin que perezcamos, como se ve en los que mueren por asfixia. Consumido por la respiración y por la combustión, se vicia además en la escuela por el ácido carbónico que expelemos en cada espiración, por las emanaciones de nuestro cuerpo y de nuestros vestidos, y por otras muchas causas. Mr. Leblanc, que ha hecho el análisis del aire de diferentes departamentos en que se reunen muchas personas, como hospitales, teatros, etc., ha estudiado también el de las escuelas, y ha obtenido resultados que no dejan género alguno de duda acerca de lo expuesto. Mr. Leblanc analizó el aire de una escuela en que habían estado por espacio de cuatro horas 180 niños de la edad de siete á diez años. Hizo sus observaciones en tres distintas circunstancias: 1.°, después de una sesión, durante la cual se había ventilado bien la sala; 2.°, después de una sesión, en que se había ventilado poco; 3.°, después de una sesión en que la sala había estado siempre cerrada. En el primer caso se respiraba bien y no se notaba olor alguno; en el segundo estaba el ácido carbónico en la proporción de 0,0047, y de consiguiente el aire distaba mucho de su estado normal; en el tercero el ácido carbónico se había elevado hasta 0,0087, y la atmósfera era pesada, el maestro se quejaba del calor, y esperaba con impaciencia el momento de abrir las ventanas.

---

(1) En los establecimientos de educación conocidos en Alemania con el nombre de *Jardines de la infancia*, se reunen los niños al aire libre siempre que el tiempo lo permite.

Estos y otros experimentos demuestran que la respiración del aire viciado es más perjudicial á la salud, que la insuficiencia ó la mala calidad de los alimentos de que se hace uso habitualmente, y la importancia de renovar el aire en las escuelas, como en todos los sitios donde se reunen muchas personas. La mayor parte de los medios propuestos para la ventilación de las escuelas son inaplicables, ya por demasiado dispendiosos, ya por la construcción de los locales. Hay, sin embargo, dos medios conocidos de muy antiguo y fáciles de adoptar. El uno consiste en abrir orificios para la entrada y salida del aire, cubiertos con una red metálica en la parte inferior y superior de la clase. El otro, que reune todas las circunstancias que son de apetecer, consiste en tomar el aire frío exterior por medio de la estufa de la escuela, donde la haya. La acción del aire de fuera está subordinada al calor de la misma estufa y según la necesidad, pues que en los días húmedos y fríos en que es preciso aumentar el calor, es también más necesaria la renovación del aire, por el inconveniente de abrir las ventanas. Pero para que este medio tan sencillo como saludable produzca el resultado que se desea, es menester que el tubo adicional por donde se introduce el aire exterior comunique con un patio, jardín ó con la calle, y de ningún modo con las bodegas ó subterráneos. De esta manera la estufa no es sólo un excelente calorífero, sino el mejor medio de ventilación.

El aire, así como los demás cuerpos de la naturaleza, y acaso más que todos ellos, se enrarece y condensa, según la temperatura natural ó artificial. La rarefacción del aire puede causar la asfixia. Si en invierno esto es muy raro en las escuelas por falta de medios de calentarlas, no sucede así en verano en la fuerza del calor. Para evitar este inconveniente se riega la sala de clases, y el agua que se evapora refresca el aire. Aconséjase también que se establezca una corriente de aire fresco, poniendo en comunicación la escuela con alguna bodega ó subterráneo, lo cual es un buen medio cuando la bodega no tiene humedad: los antiguos recurrían á este medio para refrescar las habitaciones. Además del sufrimiento que por el exceso, y sobre todo por falta de calor, se siente en todas las partes del cuerpo y en especial en las que distan más del centro, como los pies y las manos, sufrimiento que imposibilita á los niños para la atención y aplicación, la acción del aire frío se extiende á todo el organismo; la temperatura de la escuela conviene que sea por lo menos de 12 á 15 grados centígrado para que se hallen bien los niños, que por lo común permanecen en reposo durante tres horas, llevan vestidos de poco abrigo y á veces están mojados.

La humedad y sequedad son cualidades del aire, que ejercen también grande influjo en la salud, y difíciles de precaver en la escuela.

La demasiada humedad es cosa mucho más común y más incómoda que el exceso contrario. Se preserva á los niños de la excesiva humedad del aire, cuidando de que la exposición del local de escuela sea conveniente, de que las ventanas no den al Norte, de que no haya en las inmediaciones aguas estancadas, y sosteniendo en los días de invierno un calor regular que no baje de 10 grados centígrado.—*(Hereau, Peclet, Dezé.)*

Aislamiento. Nada más funesto para la educación é instrucción, que separar un hombre de otro hombre. Dios nos ha hecho sociales; y cuando no fuera evidente demostración de esta verdad el consorcio del varón y la hembra,

y el prolongado cuidado y fatiga que exige la prole, efecto del matrimonio, el habla, instrumento de comunicación, lazo de unión con que se encadenan las ideas y sentimientos, es la prueba solemne de que el hombre no puede permanecer en el *aislamiento* como condición constante de su existencia. Como condición constante decimos, porque no desconocemos cuán necesario es el aislamiento temporal y hasta diario, durante el cual verifícase una como asimilación de las cosas exteriores y se elaboran en el seno de la conciencia para apropiárselas ó rechazarlas, y modificarse el individuo ó educarse. En el reino orgánico vemos á los vegetales privados de la facultad de locomoción, así como nacer, desarrollarse y morir en perpetuo aislamiento, encargándose los vientos ó las aves de transportar las semillas ó de agitar los gérmenes fecundantes, que aislados, sin tal movimiento exterior, no se pusieran en contacto. Los animales dotados de diversas formas de locomoción viven, sin embargo, en el aislamiento, si no es en la época en que el instinto de reproducción ó el de la defensa contra un enemigo temible los une; pero desconócense luego y luchan entre sí y se devoran, y las interjecciones de su grito peculiar modúlanse únicamente para expresar necesidades individuales.

El hombre, mundo abreviado, goza cual los animales de la facultad de trasladarse de un punto á otro. Lucha, es verdad, en un estado salvaje con sus semejantes, pero forma familia, ama á sus hijuelos y la sociedad nace. Bien podemos decir que, á medida que el número de los asociados crece, aumentan los medios de satisfacer las necesidades sentidas, desde las más groseras hasta las más delicadas, y que cuanto menor es el número de individuos desde la ciudad á la villa, de la villa á la aldea, de la aldea á la casa solariega y de ésta á la cabaña del pastor, disminuyen proporcionalmente las satisfacciones legítimas de nuestros deseos, hasta volver al embrutecimiento. Como una verdad puede tomarse la proposición de que el aislamiento prolongado por días, meses y años, es fatal al hombre física y racionalmente. En lo físico, porque no cuenta tantos medios de subsistencia y de defensa contra los elementos, los animales y las dolencias del cuerpo. Las hordas salvajes nunca presentan masas de población tan densas en un determinado espacio de territorio como los pueblos civilizados. Si les aqueja el hambre, tienen que emigrar ó matar á los ancianos, y más comunmente á los recien nacidos. Las fieras que desaparecen de los paises cultivados, diezman y son el espanto de los infelices que elevan á Hércules y á Nemrod á la categoría de semidioses. Las tempestades desencadenadas hallan al hombre aislado, sin el reparo que las habitaciones ofrecen al que vive en sociedad. La enfermedad por fin obliga al hombre á pedir auxilio y á proclamar en lo físico la necesidad de vivir en compañía.

Bajo el aspecto racional puede concebirse el perjuicio del aislamiento con el recuerdo de algunos hechos negativos. Los ciudadanos en igualdad de circunstancias sobrepujan á los campesinos en el manejo del instrumento social, ó sea en el arte de hablar. Generalmente son más locuaces ó menos tímidos en la expresión de sus pensamientos, aun cuando no tengan la solidez conveniente. La dificultad de expresarse es muestra casi siempre de lentitud en el pensar, porque la falta de estímulo, de discusión y choque de unas ideas con otras hace al entendimiento perezoso. Esta observación general se ve confirmada con hechos excepcionales. Sabida es la historia del niño Gaspar Hauser, que cerca de Haus-

pach estuvo como secuestrado del mundo, y al devolverlo á él costó mucho trabajo hacer aprender un reducido caudal de voces á aquella inteligencia casi apagada.

Los jurisconsultos opuestos á la pena de la prisión celular, los médicos de casas religiosas y los de establecimientos de dementes, prueban cuán fatal es para la razón el aislamiento, pues la extingue y conduce á la locura ó irrita la existente. Silvio Pellico, el celebrado autor de *Mis prisiones*, no ha hecho más que demostrar en su libro, cómo al sufrir durante muchos años *il carcere duro*, procuraba conservar la memoria de lo que había aprendido, para que no se le olvidara, cual para el que ha cegado se confunde con el transcurso del tiempo la diferencia de los colores.

¿Quién no ha leído la historia que Campe desarrolló en Robinsón Crusoe? En las multiplicadas lecciones que bajo diversos aspectos pueden sacarse de aquel deleitoso libro, descuella la del inmenso caudal de conocimientos que, sólo por haber vivido en sociedad aquel joven disoluto, se encontraba poseer sin pensarlo al caer en la miseria del aislamiento. Las cosas en que apenas había fijado la atención, se desportaban robustas para discurrir artificios y adquirir destreza que le hiciera conllevar su situación apurada. Mas no es algo desahogada su condición hasta que aprovecha los restos de un naufragio. Entonces los efectos deteriorados de un buque, las producciones resultantes del estado de sociedad, son riquezas de valor inmenso para el pobre solitario. La compañía de un infeliz salvaje librado por el fusil del hombre civilizado, cambia la existencia de Robinsón, que antes debió pedir compañía á un loro, hasta que una nave, emblema ó reflejo de la asociación, devuelve á su patria al pródigo arrepentido.

El *aislamiento*, usado como castigo en los establecimientos de educación, puede acarrear graves consecuencias si se prolonga sin discernimiento y se acompaña con aparatos terroríficos. Separar á un alumno de la compañía de los demás, pero á presencia de éstos, es un aislamiento parcial que puede producir saludables frutos si no se repite constantemente. Si consiste en un encierro, lo rechazan todas las edades instintivamente, pudiendo desarrollar convulsiones y otros accidentes el miedo, la ira, la vergüenza ú otras causas análogas. Desgraciado el maestro que dispone tales encierros de una manera lúgubre, ó deja llegar la noche, que tan poderosamente obra sobre las imaginaciones, ó hacer oir gritos misteriosos que espantan al detenido. Baste citar el triste ejemplo que conoce el autor de este artículo, de cierto colegio de merecida fama, donde un maestro subalterno encerró y olvidó á un alumno, y á media noche hallaron el cadáver frío de un muchacho de catorce años que se había ahorcado con su corbata.

El aislamiento como medio de enseñanza *(V. Sistema individual)* puede convenir en casos muy especiales, tales como el de instruir á un tartamudo á quien pueden irritar sus compañeros, ó á un sordo-mudo, ó ciego, ó á un discípulo que parece muy escaso de talento, ó á un alumno que por su edad se aviene mal acompañarlo con los que están á igual altura de conocimientos, aunque sean mayores ó menores que él. En los demás casos, la sociedad es la vida, es el acicate más poderoso para hacer producir á la humanidad todos sus frutos.—(*Laureano Figuerola.*)

Alcalá (Universidad de). A petición del arzobispo de Toledo D. Gonzalo García Gudiel, el Rey D. Sancho el Bravo concedió un privilegio, en 20 de Mayo de 1293, para fundar en Alcalá una escuela con las mismas franquicias y exenciones que gozaba el estudio general de Valladolid; mas no parece que por entonces tuviese efecto este proyecto, cuya ejecución se retardó hasta más de medio siglo después, en que el arzobispo D. Alfonso Carrillo acudió á la Santa Sede renovando la solicitud de erigir algunas cátedras en la misma villa, á lo cual accedió Pío II por bula expedida en Mantua á 16 de Julio de 1459.

En su virtud estableció aquel prelado tres cátedras de gramática y humanidades en unas contiguas al convento de San Francisco (hoy San Diego), en donde se conservan los restos de su magnífico sepulcro. El mismo Carrillo dió para el buen régimen de aquellos estudios varias constituciones, de que apenas queda noticia; siendo la principal la que autorizaba privativamente al rector para corregir y castigar á los escolares, valiéndose al efecto del alguacil del juzgado eclesiástico.

Sobre estos débiles cimientos vino el Cardenal Jiménez de Cisneros á trazar la grande obra de su célebre Universidad, cuyo pensamiento, que abrigaba hacía ya mucho tiempo, le determinó á aceptar el arzobispado que al principio repugnaba. El día 14 de Marzo de 1498 procedió con gran pompa á colocar por su propia mano la primera piedra del edificio; y con fecha 13 de Abril del siguiente año expidió el papa Alejandro VI dos bulas, una aprobando la creación de esta escuela, y otra autorizándola para conferir grados mayores y menores. Sin embargo, todavía no se le daba el nombre de Universidad, sino el de Colegio Mayor con la advocación de San Ildefonso, á semejanza del de San Bartolomé que ya existía en Salamanca. Al año siguiente, el mismo Papa le agregó las cátedras de Carrillo, y autorizó al Cardenal para disponer de las doscientas libras tornesas consignadas á su favor sobre los beneficios del arzobispado de Toledo, como igualmente para cargar hasta quinientas más sobre los que fuesen vacando.

Dotado ya el colegio, se procedió á reunir los colegiales y maestros que habían de poblarlo, eligiendo el arzobispo para rector á un joven estudiante de Salamanca, llamado Pedro Campos; y siendo las cátedras que entonces se establecieron, una de teología de Escoto, otra de teología escolástica, otra de teología de Santo Tomás, dos de derecho canónico, y además las de retórica, lógica, física y hebreo. La enseñanza del derecho civil quedó completamente prohibida.

Las constituciones redactadas en buen latín no se publicaron hasta el día 23 de Marzo de 1513, leyéndose con gran pompa en la capilla del colegio; y entonces fué cuando quedó realmente establecida la Universidad. Según ellas, el rector era el jefe del colegio, y se elegía anualmente, con tres consiliarios, la víspera de San Lucas, por los treinta y tres colegiales que prescribía la fundación. Para el servicio religioso había doce capellanes; y se admitían además otros tantos fámulos. Parece, sin embargo, que este número no llegó nunca á completarse.

Las cátedras ó regencias se proveían desde San Francisco á San Lucas por oposición ante el rector, claustro y estudiantes que votaban para el nombramiento, durando la regencia tres años y cuatro meses. Las penas contra el soborno y cohecho eran duras; habiendo casos en que el rector procedía por excomunión, á pesar de ser muy á menudo un joven seglar. Este modo de nombrar catedráticos duró sólo hasta que el Consejo, mezclándose más en la dirección

de los estudios, avocó á sí la provisión de todas las vacantes. Debía el rector, unido á los consiliarios del colegio, elegir otros tres consiliarios para la Universidad, con los que se asesoraba, excepto en los casos arduos en que se convocaba el claustro. Ultimamente, los estatutos instituían como patronos del establecimiento á los reyes de Castilla, con cuyo permiso podría ser trasladada la Universidad á cualquier otro pueblo del arzobispado que fuese de jurisdicción real, por casos arduos ó graves necesidades, á juicio del claustro general. No tardaron en presentarse estas causas después de muerto el fundador; y ya desde entonces estuvo á punto varias veces esta escuela de ser llevada á Madrid, impidiéndolo sólo la consideración de que el gran número de estudiantes pudiera ser motivo de que los reyes no fijaran su corte en esta villa, á la cual se iban aficionando.

Al Colegio Mayor de San Ildefonso pensó Cisneros añadir otros menores para gramáticos; debían ser hasta diez y ocho para 216 estudiantes pobres, esto es, doce cada uno; pero de ellos sólo se crearon dos, el de San Eugenio y el de San Isidoro, de los cuales he hablado ya en la sección tercera.

El edificio del colegio no se concluyó en tiempo del fundador. Atendiendo á la brevedad, lo construyó sólo de tapias, diciendo que dejaba sobrados medios para que los hijos de la Universidad lo fabricasen de mármol. Con efecto, á mediados del siglo XVI ya se había realizado este pronóstico. El maestro Gil de Hontañón trazó la hermosa fachada, que es de gusto plateresco, y Pedro la Cotera ejecutó la obra, que se concluyó en 1559. Posteriormente se añadieron el paraninfo y el magnífico claustro, con lo cual el edificio vino á ser uno de los más bellos de su especie. Débese además tener en cuenta que Cisneros no levantó sólo el Colegio Universidad, sino también otros menores y muchas casas para estudiantes, agrandando de esta suerte la población, que todavía se aumentó después con nuevas fundaciones de comunidades religiosas, prelados y particulares.

Por aquel tiempo alcanzó la Universidad de Alcalá su más alto grado de esplendor. Cuarenta y dos eran las cátedras que sostenía, á saber: seis de teología, seis de cánones, cuatro de medicina, dos de anatomía y cirugía, ocho de artes, una de filosofía moral, una de matemáticas y catorce de lenguas, gramática y retórica. Los matriculados llegaron á tres mil, de los que se deben deducir las muchas personas que tenían fuero académico sin ser estudiantes, calculándose que éstos serían sobre dos mil quinientas.

Para la dotación de los colegios y estudios dejó el fundador una renta de 14.000 ducados anuales en beneficios anexados y grandes heredades, agregando además á este caudal el priorato de San Tuy, cuyo título usó desde entonces el rector. Creó una selecta biblioteca con gran número de manuscritos, entre ellos muchos árabes; depositó en la iglesia los trofeos de la conquista de Orán, su estandarte guerrero, el guión arzobispal y las insignias cardenalicias; y últimamente mandó que en la misma quedase sepultado su cuerpo en un magnífico mausoleo.

La Universidad de Alcalá conservó su brillantez hasta muy entrado el siglo XVII; desde entonces su decadencia fué rápida, debiéndose á las causas generales que he manifestado en la sección primera, y á otras propias de la misma escuela. Era una de éstas la preponderancia del Colegio Mayor de San Ildefonso, que siempre tuvo oprimido al cuerpo universitario. Suyo era el edificio y suyas las rentas de que disponía á su arbitrio, gastándolas á veces en

actos de mera ostentación. Así es que las cátedras llegaron á estar indotadas, y toda la enseñanza desatendida. Agregáronse á esto los continuos pleitos con los arzobispos de Toledo y sus vicarios sobre el ejercicio de la jurisdicción cuasi episcopal que se habían atribuido los rectores imberbes del Colegio Mayor; los frecuentes altercados de los vecinos con los estudiantes por los desmanes de éstos; la carestía de víveres, que dió motivo á quejas frecuentes; la invasión de las cátedras por los regulares, cuya ambición llegó hasta proponerse dominar en la Universidad, originándose de aquí un largo litigio con el comendador de la Merced, y últimamente las exacciones de los reyes mismos, que, en vez de conceder auxilios, echaban mano de los pisos que poseía la escuela, como sucedió en tiempo de Felipe IV.

A la muerte de este monarca tratóse de reformar la Universidad; y en 1665 fué nombrado visitador D. Martín de Medrano, del Real Consejo y Cámara y de la Suprema Inquisición. No era este sujeto muy á propósito para remediar tan arraigados males. Dejó subsistentes todos los abusos del Colegio Mayor; y en cuanto á la enseñanza, se contentó con establecer ocho cátedras de artes para las súmulas, lógica, física, escolástica y metafísica; una de filosofía moral, otra de matemáticas, cinco de teología, seis de derecho canónico, cuatro de medicina y otras dos de cirugía. Repartiéronse las de artes entre los jesuitas y los dominicos; y como si esto no fuera bastante para la ruina de los estudios, pretendiendo también otros regulares igual participación en ellas, hiciéronseles posteriormente concesiones ridículas que apenas hoy se conciben, llegando á ser la Universidad de Alcalá un palenque donde se combatían las doctrinas de las diferentes órdenes religiosas, con escándalo de la escuela y completa destrucción de la buena enseñanza. La reforma de Medrano dejó además casi indotadas las cátedras, á tal punto, que poco á poco fueron quedando vacantes, apoderándose entonces de ellas, por un lado los colegiales mayores que las servían por turno y *ad honorem*, hasta conseguir otro destino más lucrativo, y por otro los frailes que tenían la subsistencia asegurada. A tal punto llegó el abandono, que en 1764 el Consejo reprendió al claustro porque estaban sin servir tres cátedras de cánones.

El claustro, sin embargo, trabajaba por levantar la Universidad, pero sus esfuerzos eran vanos. En 1760 hizo un arreglo que propuso al Consejo; mas conociendo éste la inutilidad de semejante medida, se decidió á proceder con mano fuerte, y principió á dictar una serie de órdenes que se imprimieron reunidas en un tomo; pero heterogéneas é inconexas, sólo sirvieron para cortar abusos parciales, ó decidir cuestiones del momento, conociéndose al fin la necesidad de formar un nuevo plan de estudios.

El doctor Amores, síndico de la Universidad, dirigió al Consejo, en la época de la expulsión de los jesuitas, una representación algo violenta contra la enseñanza de la filosofía, proponiendo se aprovechase la ocasión para crear una cátedra de filosofía moderna, y el Consejo, en 25 de Noviembre de 1768, mandó que se formase un curso preparatorio de tres años comunes á todas las carreras. Al dar cumplimiento á esta orden estallaron en el claustro todos los odios que por espacio de medio siglo se habían acumulado contra el Colegio Mayor. Los jóvenes, contando con el apoyo del Consejo, y más aun con la razón, alzaron la voz contra los colegiales y los frailes, que se obstinaban todavía en conservar el antiguo sistema. Representó en aquella contienda el principal papel D. Felipe

Fernandez Vallejo, uno de los discípulos más aventajados de la Universidad, el cual llegó á ser arzobispo de Santiago y presidente del Consejo, y que á la sazón había ya viajado por toda Europa, relacionándose con sus principales sabios. Colocado este ilustrado joven entre los dos cuerpos rivales, elevó la cuestión sacándola del fango de las animosidades y de los mezquinos intereses, dió un informe que le honra, manifestando la satisfacción que le causaba la creación de la cátedra de filosofía moderna, proponiendo que se incluyese en los tres años del nuevo curso el estudio de la geometría, demostrando la absoluta necesidad de esta ciencia para todas las carreras, y extrañando que para la comisión que había de proponer la reforma se hubiese nombrado á cuatro teólogos, tres de ellos frailes, sin dar cabida á los doctores de las demás facultades. Entre los comisionados había dos que se afanaban en sostener á todo trance la filosofía escolástica; y aunque los otros, más ilustrados, combatían esta ridícula pretensión, no lograron entenderse, concluyendo al cabo de cuatro meses con dar cada uno su voto por escrito. La discusión, sin embargo, produjo su efecto: el escolasticismo quedó derrotado; á despecho de sus parciales, el claustro mandó formar un solo curso de filosofía, y no parando aquí, llevó la reforma hasta la facultad de teología, que era la que con más tenacidad se oponía á toda idea de progreso.

Así la Universidad de Alcalá, aun antes del plan de 1771, había empezado por sí sola á entrar en el buen camino; y cuando el Consejo, con el objeto de realizar aquel plan, la consultó como á las demás, el informe que dió fué de los mejores y el que sufrió menos alteraciones por parte de los fiscales: si bien, después de comunicada la real cédula, habiendo recobrado nueva influencia el partido estacionario, trató de resistirla.

Pero otra reforma de mayor trascendencia todavía para la Universidad de Alcalá se preparaba entonces. No solamente el Colegio Mayor de San Ildefonso, sino todos los demás de su clase, eran hacia ya tiempo objeto de muy sentidas quejas, y el gobierno emprendió con mano fuerte la obra difícil de desterrar los abusos que en ellos se habían introducido. Más adelante daré una idea de este interesante asunto; contentándome por ahora con decir que el resultado respecto de Alcalá fué el de separar enteramente la Universidad de su Colegio, cesando la dependencia en que aquélla había estado desde su creación. Nombróse rector al cancelario Rojas, encargándole que llevase á efecto esta importante reforma. Trasladóse la Universidad al edificio que fué de los jesuitas, y se le concedió la administración de todos los bienes, con obligación de entregar anualmente cierta cantidad para el Colegio de San Ildefonso. Renovóse del todo el personal de esta casa; pero al cabo de algunos años dejó de existir, porque habiéndose vendido de real orden las fincas suficientes á cubrir la pensión que le estaba asignada, para imponer su valor en la caja de amortización, faltaron al fin, por no pagarse los réditos, los medios de subsistencia. Entonces trasladóse de nuevo la Universidad al edificio que aquélla ocupaba; y quedando ya poseedora de todo, sin el molesto padrastro que entorpecía su marcha, volvió á gozar una nueva época de prosperidad, durante la cual se formaron en ella muchos hombres de los que más han figurado en estos últimos tiempos.

Es de advertir, que, si bien el fundador de estos estudios había excluído de ellos el derecho civil, como su importancia era grande, nunca faltó en Alcalá quien lo enseñase privadamente, y poco á poco fueron admitiéndose estos cursos

para los grados de la facultad. Por el plan de 1771 se establecieron dos cátedras para las enseñanzas de las Instituciones de Justiniano; y al principio de este siglo se mandaron crear por el ministro Caballero otras dos de derecho patrio. Esto último dió ocasión á grandes disturbios en el claustro. No había rentas para dotar las nuevas enseñanzas, y se pensó en suprimir algunas de las existentes. Los teólogos proponían quitar la de matemáticas, física experimental y árabe; los jesuitas, por el contrario, querían que cesasen la de física escolástica y las dos de teología tomística. La competencia no se decidió por entonces, si bien las explicaciones de derecho patrio empezaron en 1805. Los planes posteriores acabaron por organizar completamente esta facultad en aquella escuela, pero en cambio cesó del todo la de medicina.

Concluída la guerra de la Independencia, durante la cual perdió esta Universidad gran parte de sus alhajas, procuró granjearse los favores de la corte nombrando Gran Protector al infante D. Antonio, y confiriéndole los títulos de doctor en todas las facultades. No aparece que de esta protección resultasen grandes beneficios á la decaída escuela; y puede juzgarse del espíritu que animaba á aquel Mecenas por el siguiente párrafo con que terminaba una comunicación suya al rector, haciéndole varias prevenciones en 13 de Marzo de 1817: «Si por desgracia, dice, hubiese algunos fanáticos, que, mirando al Evangelio como necedad, nos compadecen y ríen de nosotros, los buenos, los sensatos, el cielo y la tierra, y hasta los mismos ángeles harán justicia. España, su legítimo Rey, su dinastía toda, y los fieles honrados españoles, no se avergüenzan del Evangelio, ni necesitan reformas. Yo, si las hubiere menester, ciertamente no las tomaría de los consejos y planes de la filosofía dominante.» Este señor, sin embargo, estaba haciendo á la sazón un gran servicio á las ciencias, sosteniendo en el Real Palacio de Madrid la única cátedra de química general que existía entonces en España.

Agitóse por aquel tiempo la cuestión de trasladar la Universidad á Madrid, idea que iba cundiendo y ganando terreno conforme progresábamos en el camino de la civilización. Paróse el golpe proyectándose grandes aumentos y mejoras en la enseñanza, pero nada se hizo; y por fin, proclamado el sistema constitucional, se verificó la traslación á resultas del plan de las Cortes, que creaba la Universidad Central en la capital de la monarquía. Volvieron las cosas á su anterior estado en 1823; pero restablecido por última vez aquel sistema, se llevó á efecto definitivamente el proyecto de traslación en 1836, y la Universidad de Madrid, continuación de la Alcalá, con los grandes elementos que procura el centro del poder, con las agregaciones que se le han hecho, y con el extenso desarrollo que se dió á sus estudios en el plan de 1845, ha venido á ser la primera Universidad del reino, hallándose al nivel de las principales de Europa.—*(Gil y Zárate.)*

Alcuino. *(Historia de la Educación.)* En medio de la decadencia intelectual del siglo VIII, en que era tal el grado de ignorancia que parecía haberse perdido hasta los vestigios de las ciencias y las artes liberales, aparecieron por excepción algunos hombres de talento y de saber, como destinados por la Providencia á dar los primeros pasos para restaurar los estudios, y entre ellos ocupa lugar distinguido el célebre Alcuino.

Oriundo de una antigua familia anglo-sajona, nació Alcuino en York, Inglate-

rra, en 735. Fué educado por los sabios maestros Egbert y Albert en el monasterio del arzobispado de York, donde, según él mismo dice, se enseñaba la gramática, la elocuencia y la poesía, la armonía de los cielos, las evoluciones del sol y de la luna, las zonas del mundo, las siete estrellas errantes, las leyes del curso de los astros con su orto y ocaso, los movimientos del mar, la naturaleza del hombre, de los animales, de los pájaros y de los habitantes de los bosques, el cálculo de la Pascua, y sobre todo, y en primer término, los misterios de las Sagradas Escrituras.

Del aprovechamiento en estos estudios, que realmente constituían el *trivium* y el *quadrivium*, puede juzgarse por lo que dice Mr. Guizot, de quien tomamos la mayor parte de los datos de este artículo, el cual se expresa en estos términos:

«Alcuino es teólogo de profesión, pero no se alimenta sólo del espíritu teológico; sus pensamientos y sus trabajos abrazan también la filosofía y la literatura antigua, que es lo que se complace en estudiar y en enseñar, y lo que desearía hacer revivir. Le son familiares San Jerónimo y San Agustín; pero conserva bien á la vez en su memoria á Pitágoras, Aristóteles, Arístipo, Diógenes, Platón, Homero, Virgilio, Séneca, Plinio. La mayor parte de sus escritos son teológicos, pero se ocupa habitualmente en las matemáticas, la astronomía, la dialéctica, la retórica. Es un monje, un diácono, la luz de la Iglesia contemporánea, pero al propio tiempo un erudito, un letrado clásico. En él, por fin, se realiza la alianza de los dos elementos que por largo tiempo han sido la incoherente impresión del espíritu moderno: la antigüedad de la Iglesia, la admiración, el gusto y aun diremos el sentimiento de la literatura pagana, y la sinceridad de la fe cristiana, el ardimiento en sondear sus misterios y defender su poder.

La virtud y la ciencia estableció entre maestros y el discípulo amistad sincera, así que Alcuino acompañó en un viaje á Roma al docto Albert, y cuanto éste fué promovido al arzobispado de York, en 776, le sucedió en la dirección de la escuela monástica en que se había educado y donde fomentó el estudio, tanto de las ciencias sagradas como de las profanas, sosteniendo y consolidando la merecida reputación de la escuela.

En 871 volvió á Roma con la misión de la Iglesia de York de traer el *pallium* destinado á Eanbald, sucesor de Albert en el episcopado. De regreso á su país, y hallándose en Parma, Carlomagno, que en medio de sus empresas militares y de conquista, preocupado por el completo olvido de las ciencias y las letras en Francia, abrigaba el pensamiento de restaurarlas, le instó vivamente para que le ayudase en su obra de regeneración, trasladándose al efecto á su palacio, á cuyas excitaciónes accedió por fin con la lisonjera idea de contribuir á aquella obra de ilustración y de progreso.

Cumplida la misión que se le había confiado en 782, se trasladó Alcuino de York á Francia, donde aquel poderoso monarca le dispensó su protección y amistad y se hizo su discípulo. Carlomagno le dió tres abadías, cuyas rentas constituían una fortuna de príncipe, poniendo además á su disposición los tesoros del Estado y cuantos recursos podían contribuir á su obra, como los preciosos manuscritos, aunque se hallasen en países lejanos, y la cooperación de los hombres más ilustrados de la época de Italia, Inglaterra y Escocia, entre los cuales se hallaron también los españoles Teodulfo, obispo de Orleans, y Claudio, más

adelante nombrado obispo de Turin, con objeto de propagar en aquel país los estudios.

Con estos elementos fundó y dirigió aquella famosa escuela de palacio á que asistían los hijos del monarca Carlos, Pepino, Luis, Grunda y sus consejeros íntimos, y en que se daba la instrucción más extensa de las escuelas de la época, aunque distaba mucho de tener carácter científico, antes bien, descendiendo á puerilidades como lo demuestra el diálogo siguiente entre Alcuino y Pepino, hijo del monarca y de edad de 15 años:

PEPINO. ¿Qué es la escritura?

ALCUINO. El guardián de la historia.

PEPINO. ¿Qué es la palabra?

ALCUINO. El intérprete del alma.

PEPINO. ¿Qué es la lengua?

ALCUINO. El látigo del aire.

PEPINO. ¿Qué es el aire?

ALCUINO. La conservación de la vida.

PEPINO. ¿Qué es la vida?

ALCUINO. El poder para el hombre dichoso; el dolor para el miserable; para todos la esperanza de la muerte.

PEPINO. ¿Qué es la tierra?

ALCUINO. El granero de la vida, el abismo que lo contiene todo.

PEPINO. ¿Qué es el mar?

ALCUINO. El camino de los atrevidos, la frontera de la tierra, la hospedería de los ríos, la causa de las lluvias.

Este curioso monumento demuestra que ni el sistema de enseñanza de Alcuino tenía carácter didáctico, ni los estudios se elevaban sobre el nivel de la época, á pesar de que Alcuino poseía grandes conocimientos de la antigüedad; descendiendo al lenguaje común y vulgar, sin duda para ponerse al alcance de sus discípulos.

Había también en la corte al lado de la escuela una especie de academia, germen de las escuelas palatinas que rivalizaron con las episcopales, y pálida imitación de la de Atenas en tiempo de Platón y de las de Alejandría en los tiempos de Ptolomeo. Pertenecían á esta academia los hijos y hermanos del rey, los ministros, otras personas distinguidas y el mismo Carlomagno, que asistía á las sesiones cuando otros asuntos se lo permitían. Sus individuos se distinguían por nombres tomados de los Sagradas Escrituras ó de la literatura profana, como el de *David* adoptado por Carlomagno, el de *Flaccus Albinus* por Alcuino, *Homero* por Angilbert. Alcuino era el fundador y presidente de la academia.

La fama de la escuela y de la academia de la corte, con las disposiciones de Carlomagno, contribuyeron á mejorar la enseñanza en las escuelas eclesiásticas y á la creación de otras nuevas. Los estudios, sin embargo, apenas se elevaron de una manera sensible, de modo que ni salió á luz una sola obra de verdadero mérito, ni apareció un hombre de superior talento. Ni era posible otra cosa en aquellos tiempos de confusión é ignorancia. Alcuino hizo bastante con despertar el amor al estudio y extender algunos elementos del saber.

Contaba aun Carlomagno para su obra de regeneración con Alcuino, cuando éste, fatigado ó enfermo, ó tal vez por otras causas, quiso retirarse de la corte al

cabo de catorce años de prestarle sus servicios, y se retiró en 976 á la abadía de San Martín de Tours, una de las más ricas que le había concedido su protector y amigo. Allí fundó una rica biblioteca muy frecuentada, mejoró considerablemente su escuela, terminó ó revisó diferentes obras de teología y de enseñanza, y sostuvo activa correspondencia con Carlomagno, ya para enterarle de la marcha de los estudios, ya por otros asuntos importantes. Cuando su querido discípulo fué coronado como emperador de Occidente el año 800 por el Papa León III, le escribía excusando su asistencia á aquel acto por causa de enfermedad, en los siguientes términos:

«.....Os suplico que me dejéis acabar la carrera de este mundo en San Martín. Toda la energía, toda la dignidad de mi cuerpo se ha desvanecido y se desvanece de día en día y no la recobraré en este mundo. Deseaba y aun esperaba en estos últimos tiempos, ver una vez el semblante de vuestra beatitud; pero el deplorable progreso de mis enfermedades me prueba que he de renunciar á esta satisfacción. Apelo, pues, á vuestra inagotable bondad para que ese espíritu tan santo, esa bondad tan benévola no se irriten contra mi debilidad; permitid con piadosa compasión que un hombre fatigado repose, que os encomiende á Dios en sus oraciones y que se prepare con la confesión y el ayuno á parecer en presencia del Eterno Juez.»

Bajo el dominio de esta fe sincera y práctica falleció en 19 de Mayo de 804, llorado por Carlomagno y honrado por sus contemporáneos. Si no pudo dar á la enseñanza un impulso incompatible con el estado intelectual de la época, merece las simpatías y respeto de la posteridad por sus esfuerzos, por las útiles doctrinas que deseaba propagar y por las virtudes de que dió saludable ejemplo.

Entre sus numerosos obras de teología y de otros ramos merecen citarse, por referirse á la enseñanza, sus tratados sobre las *Artes liberales*, la *Dialéctica*, la *Retórica*, la *Gramática*, la *Ortografía*, la *Aritmética*, para los que sirvieron en gran parte de fundamento, particularmente para el de Dialéctica, los *Orígenes* ó las *Etimologías* de San Isidoro, arzobispo de Sevilla.

Alegría de los niños. La alegría por lo común inclina hácia lo bueno y aparta de lo malo. El bienester del cuerpo tiene en muchos casos grande influencia en la salud del alma. Los niños enfermos suelen ser más descorteses y groseros que los que disfrutan buena salud, porque el alma de aquéllos se deja arrastrar más fácilmente hacia las pasiones egoístas. Por eso la mayor parte de las faltas cometidas en la educación física, producen consecuencias funestas en la educación moral. Los que al venir al mundo tienen la desgracia de hallarse rodeados de personas sombrías, caprichosas y violentas, adquieren un carácter melancólico y manifiestan pasiones análogas á las de estas personas. Por el contrario, la alegría, que se nutre con los juegos y diversiones y con el trato cordial y afectuoso, que no excluye la gravedad y firmeza, abre el alma á las buenas impresiones, la dispone á la obediencia y le da fuerzas para dominarse.

El que sabe cuáles son las circunstancias, y cuál la sociedad que rodea á infinitos niños pertenecientes á familias pobres, sujetos desde que vienen al mundo á los caprichos de sus propios padres; el que piense en el mal trato, en las injurias, en los golpes que sufren estas desgraciadas criaturas, á cuyos oídos no

llega jamás un sonido amoroso, ni á su vista una dulce mirada de los que les rodean, no se admirará ciertamente de que vivan en la inmoralidad infinitas gentes desde los primeros años de la vida. Por otra parte, descubrirá la penetrante vista del hombre caritativo el angustioso espectáculo de la miseria que obliga al padre á renunciar á los cuidados paternales y á las dulces emociones del corazón, de tan grande influjo en el desarrollo moral de los niños.

Suele decirse que cuanto más se manifiesta la alegría en la juventud, es ésta tanto más inclinada al ruido, á la algazara y á los modales groseros y descorteses; pero esto no es exacto. La alegría no se manifiesta con voces y estruendo sino en las grandes reuniones. ¿Y qué se entiende por modales groseros? ¿Será acaso levantar la voz, el gritar, el reir, los movimientos del cuerpo en un momento de buen humor? Importa que todo esto se haga con moderación, pero no podemos convenir que sea malo. Los niños taciturnos y reservados hacen mucho mayores males. Las disputas y otras faltas análogas no penden de la alegría, sino de la elección de las diversiones, de la falta de vigilancia ó de causas accidentales; además de que no todas las disputas son perniciosas.

Así, pues, lejos de combatir la alegría de los niños, conviene fomentarla y sostenerla tanto en el trabajo como en la diversión. Algunos preceptores, lo mismo antiguos que modernos, se complacen cuando los niños se ocupan desde la más corta infancia en cosas serias y de utilidad inmediata, y gozan al ver que hacen adelantos precoces en lectura, escritura y otras enseñanzas. A veces miran sin inquietud la palidez y el estado enfermizo de sus alumnos, porque, según dicen, estos síntomas caracterizan á los sabios y anuncian aventajadas dotes y brillante porvenir. Quisieran privar á los niños de los juguetes con que ordinariamente se entretienen, á pretexto de que se embrutecen, y á las niñas de sus muñecas porque excitan su fantasía, que, según ellos, debe sofocarse muy pronto. Pero el que conoce la naturaleza de la infancia y ama á los niños no participa de semejantes errores, porque comprende bien cuán preciosos gérmenes y facultades destruye esta educación severa, y cuán grande es la influencia de la alegría de la infancia en la conducta ulterior del hombre.

Alejandría (Escuela de). *(Historia de la Educación.)* Ptolomeo Sotero, príncipe hábil en las letras, no menos que en el consejo y en el campo de batalla, á quien tocó el Egipto en el repartimiento del imperio de Alejandro, supo apropiarse la herencia de Atenas cuando las escuelas de Grecia iban en decadencia.

Llevado de su amor á las ciencias, fundó 288 años antes de Jesucristo la famosa escuela de Alejandría, que durante siete siglos participó de la propia suerte que la ciudad de que tomaba el nombre. Engrandecida esta escuela por su fundador, alcanzó luego grande prosperidad bajo la dirección y tutela de los reyes de Egipto, y se sostuvo largo tiempo después de que los romanos se apoderasen del país. Tenía por jefe á un sacerdote, cultivaba las ciencias en general, la filosofía, la astronomía y las matemáticas, y contaba por discípulos, que hacían los estudios en común, infinidad de jóvenes y aun adultos, paganos y judíos, y en el siglo segundo muchos cristianos.

Puede dividirse la historia de esta escuela en cinco períodos: los tres primeros corresponden al reinado de los Lagidas, y los dos últimos al de los emperadores romanos.

Distínguese el primer período por la fundación del Museo. Ptolomeo destinó una parte del palacio de los reyes con grandes pórticos, á que llamó Museo, para habitación de los sabios y para la enseñanza que se daba paseando por el pórtico. Destinó grandes rentas para la conservación del edificio y para el sostenimiento de los que lo habitaban; reunió allí á costa de grandes gastos los libros más famosos de la antigüedad, y procuró engrandecer el establecimiento por todos los medios. Reuniéronse muchos sabios, y entre ellos Euclides, genio superior que creó realmente las matemáticas, reuniendo en un cuerpo de doctrina sus descubrimientos y los de los tiempos anteriores, y el cual, según se cree, aconsejó la fundación del Museo y le dió el más fuerte impulso.

El segundo período, que comprende desde 270 hasta 117 antes de Jesucristo, bajo el reinado de los seis príncipes que sucedieron inmediatamente á Sotero, es el más brillante de todos. Ptolomeo II enriqueció la escuela con objetos de historia natural recogidos en diversos puntos. La celebración de la fiesta de Baco atrajo á Alejandría muchos poetas que, estableciéndose en la ciudad, reanimaron la poesía en los momentos en que se extinguía en Grecia. Al mismo tiempo hacían grandes progresos la gramática, la crítica y la historia literaria, sobresaliendo Aristarco entre los gramáticos; si bien estos progresos eran un signo de decadencia, pues que no se interpreta, ni se critica, ni se comenta, sino cuando no se sabe inventar. Las matemáticas y las ciencias físicas, cultivadas con igual ardor, alcanzaron también gran desarrollo, como lo prueban los descubrimientos hechos en geometría, en astronomía, en física, en anatomía, etc. Sólo la filosofía se hallaba en decadencia por efecto de las circunstancias. En medio de un pueblo compuesto de naciones diversas, sin creencias ni instituciones religiosas, en medio de repetidos ejemplos de desmoralización profunda, no cabía otra cosa que un escepticismo desconsolador, ó un sensualismo grosero.

Crímenes y revoluciones sin cuento perturbaron el reinado de los sucesores de Ptolomeo II, y una de sus consecuencias fué la destrucción de la escuela. Huyendo de la tiranía de Ptolomeo VII, abandonaron los habitantes la capital, dejando solo con sus guardas al rey, según refiere un historiador, y los sabios se refugiaron á Grecia y á las costas de Asia Menor, llevando consigo el fruto de sus estudios. Alejandría había perfeccionado la ciencia de los griegos, la había completado por la observación y la experiencia, la había modificado y aun transformado, por decirlo así, poniéndola en contacto íntimo con el Oriente, mezclándola con las tradiciones egipcias y con las creencias de los judíos, y una vez transformada la devolvía á Grecia, promoviendo en esta nación una especie de renacimiento cuando iba á ser la preceptora de los romanos.

Pero el mismo príncipe que había arruinado la escuela, Ptolomeo VII, la reorganizó después, y desde entonces empieza á contarse el tercer período, el cual se extiende hasta la caída de los Lagidas. Para reparar el mal que había producido, hizo comprar libros en todas partes, y creó otra biblioteca en el templo de Serapis. Llenóse de nuevo de sabios el Museo, empezaron los estudios con ardor, pero para que prosperasen era necesaria la paz, y el reinado de los últimos Lagidas, hasta la conquista de los romanos, no fué más que una serie de actos de despotismo y crueldad por una parte, y de revoluciones y violencias por otra. Así que, la decadencia fué muy rápida, no sin que se hiciesen notar durante este período algunos sabios, entre ellos Herón, muy conocido por el aparato hidrostá-

tico que lleva su nombre, y que forma parte de los gabinetes de física de nuestros días.

La lucha entre César y el pueblo de Alejandría fué fatal para las ciencias, pues el incendio de la flota egipcia ordenado por el vencedor de Farsalia, se comunicó á la biblioteca del Museo, y devoraron las llamas cuatrocientos mil volúmenes, pérdida que después sólo se reparó en parte con los doscientos mil de la biblioteca de Pérgamo, que Antonio regaló á Cleopatra. Dueños los romanos de Egipto, primero Augusto, Claudio después y Adriano más tarde, protegieron el Museo, pero en aquellos tiempos Roma lo absorbía todo, y á pesar del favor imperial, se eclipsaba por momentos el brillo de la escuela. Durante este período de decadencia, sólo resplandecieron la astronomía y la geografía, cultivadas por Timógenes, Strabón y Ptolomeo. La filosofía experimentó también algún movimiento, surgiendo nuevas ideas que tendían al eclecticismo.

Entró la escuela de Alejandría en el último período de su existencia en el año 312, cuando el jefe del imperio abrazó el cristianismo. Suscitáronse disputas, pusiéronse unas doctrinas frente á otras, y perdiendo el instituto de Ptolomeo su carácter científico y literario, se convirtió en escuela de polémica. Prohibido el estudio de filosofía, quedó reducida la enseñanza á la gramática y la retórica, abandonando completamente los estudios superiores. Reapareció un momento la filosofía en el efímero reinado de Juliano; mas en 391 el gran Teodosio autorizó á Teófilo, patriarca de Alejandría, para destruir el *Serapion*, refugio del paganismo, y lo destruyó dispersando á los que en él enseñaban. No se comprendió el Museo en esta proscripción, y algunos años más tarde, en 416, Hypatia, hija de uno de los profesores, fiada en su elocuencia y hermosura, trató de restablecer la filosofía, pero fué víctima de su celo, pereciendo á manos del populacho. Entonces terminó su carrera para siempre aquel famoso establecimiento que hizo tantos servicios á la ciencia, y sin el cual hubieran quedado incompletos y acaso ignorados los estudios de la antigua Grecia.

Al lado de la escuela de Alejandría creáronse otras varias, entre las cuales la más notable es la de los catecúmenos cristianos, de la que hablaremos en el lugar oportuno.—*(Matter, Ern, Roselle.)*

Alemania. *(Historia de la Educación.)* La escuela popular nació en Alemania con la Reforma, sirviéndose mutuamente de propaganda. Sus progresos en los métodos y la enseñanza marchan en armonía con los estudios superiores y la ilustración general, haciendo fijarse en ella á los habitantes del país, y en especial á los hombres más distinguidos por su saber, considerándola como base de la educación popular y preparación para más elevadas enseñanzas.

Pensaba el reformador que la educación religiosa y la instrucción de la infancia es un deber de la familia, y la escuela el único medio práctico de instrucción, en cuyo concepto es también un deber imperioso de la Iglesia y el Estado. «Si no fuera yo ministro del Evangelio, dice, querría ser maestro de escuela, porque después del sagrado ministerio, no hay ocupación más útil, más grande ni mejor, y aun dudo cuál vale más.» Inspiradas en el mismo espíritu las constituciones eclesiásticas de la Alemania septentrional, de Sajonia y de Wurtemberg, las predicaciones de la Iglesia y las disposiciones de los príncipes, la escuela se encarnó en las costumbres, y aunque luchando con grandes dificultades

por falta de medios materiales y de maestros, se crearon escuelas permanentes ó dominicales, á cargo por lo común de los sacristanes, y se inició el principio de la obligación. La idea religiosa, la necesidad de leer la Biblia, eran poderosos elementos, y así se explica cómo se difundió la instrucción elemental en Alemania, y con cuánta facilidad se puso en planta la enseñanza obligatoria, porque antes de ser un precepto legal, era una costumbre.

La guerra de los Treinta años, destruyendo los trabajos anteriores, trajo consigo el embrutecimiento y la ignorancia del pueblo, pero se adoptaron pronto enérgicas medidas para reparar el mal, dando á las escuelas la organización que han conservado hasta nuestros días, con ligeras alteraciones que no afectan á lo esencial. La principal dificultad consistía en la falta de maestros idóneos, lo que hizo pensar en las escuelas normales. La primera en Alemania fué la de Dessau, en Sajonia, y la primera en Prusia la de Latadienne, creada en 1735 para formar maestros y sacristanes, y que hoy educa maestros de aldea. Los pietistas fueron los que promovieron la creación de estos institutos. Sucesivas reformas mejoraron la organización de la enseñanza popular y la situación de los maestros, y por el reglamento general de Federico el Grande de 1763, la escuela, que había sido creación de la Iglesia, se declaró institución del Estado, si bien bajo la vigilancia de los pastores y de los superintendentes é inspectores de distrito, funcionarios todos eclesiásticos, cuya declaración vino á confirmar de una manera explícita y terminante el Código prusiano de 1794.

Los estudios pedagógicos hechos en las escuelas normales y en los seminarios eclesiásticos, la intervención de los doctores y otras personas ilustradas y de posición social en las escuelas, interesaron á sabios é ignorantes, en términos que, aparte de la rica colección de obras publicadas por los hombres dedicados á la enseñanza, los filósofos, los historiadores, los poetas más distinguidos se ocuparon en tan importante asunto, ya dilucidando en sus obras elevadas cuestiones concernientes á la educación, ya escribiendo tratados especiales, como Kant, Fichte, Schleiermacher, Herbart, Beneke, Jean-Paul y otros.

Así se ve todos los días en Alemania á los sabios, á los literatos, á los artistas, dejar su cátedra, su gabinete, su estudio, para asistir á las reuniones particulares, y poniéndose al nivel de sus modestos oyentes, continuar, extender y perfeccionar la obra del maestro por medio de sencillas y provechosas conferencias. Así se ve la influencia de la escuela cuando los poderes públicos buscan la cooperación del magisterio para las reformas. Durante la guerra contra la influencia del clero, las conferencias y los congresos pedagógicos se hicieron eco de las tendencias del gobierno, como lo son hoy también, en que se trata de fomentar y fortalecer el sentimiento religioso.

Dejando para los artículos correspondientes el exponer los diferentes sistemas de educación proclamados y defendidos por las diversas escuelas y escritores distinguidos, puede asegurarse que en la actualidad, con los métodos racionales, se siguen procedimientos eminentemente prácticos, y que en educación domina el principio de que son impotentes todos los esfuerzos para desarrollar facultades fuera de los gérmenes innatos en el hombre, lo mismo que para hacer adquirir ideas sin la iniciativa del discípulo; de suerte que la educación se hace consistir en desenvolver las facultades de que se halla dotada la criatura racional, poniendo en acción los maravillosos recursos de la iniciativa individual.

Los diversos establecimientos destinados á la enseñanza guardan analogía con los nuestros, y son los siguientes:

Los asilos destinados á los niños de corta edad, que se distinguen principalmente por su carácter benéfico, y los Jardines de niños, dirigidos por el sistema Frœbel, los cuales hacen el mismo servicio que nuestras escuelas de párvulos, aunque no se prestan tanto como éstas para la educación de los pobres.

Las escuelas elementales ó populares, obligatorias para los niños de cierta edad.

Las primarias superiores, en que se amplía la enseñanza elemental.

Las complementarias ó de perfección, equivalentes á las de adultos.

Hay además las escuelas reales, en que se dan conocimientos generales de aplicación, y los gimnasios para la segunda enseñanza clásica; escuelas profesionales, técnicas, comerciales, industriales, y por fin las universidades.

Veamos ahora la organización, régimen y gobierno de este importante servicio.

La Constitución de 1871, por la cual el emperador representa al imperio en sus relaciones con el extranjero, en la guerra, la marina, la hacienda, etc., deja á los Estados que lo componen todas las facultades en materia de instrucción pública, y si bien se nombró una comisión imperial escolar para uniformarlas, dando intervención á varios Estados, no se llegó á un acuerdo. Pero si en los detalles hay diferencias entre unos y otros pueblos, en lo esencial están conformes con el sistema prusiano, fundado en los siguientes principios:

1.° Derecho del Estado de ordenar é inspeccionar la enseñanza en todos sus grados.—2.° Obligación de los pueblos de fundar y sostener escuelas populares. 3.° Obligación de las familias de enviar sus hijos á la escuela y de contribuir á su sostenimiento.—4.° El Estado, bien directamente, bien por medio de sus delegados, regula, sostiene y dirige las escuelas secundarias y las normales, las clásicas y técnicas, y vigila la enseñanza privada seglar ó eclesiástica, considerada como un servicio público bajo su inspección (1).—5.° Mantiene exclusivamente los establecimientos superiores autónomos, dejando á los profesores completa libertad científica, interviniendo sólo en la administración.—6.° Todos los establecimientos de enseñanza forman corporaciones como cuerpos morales, con arreglo á las leyes.

Todos estos institutos dependen del Ministerio de Cultos, Instrucción y Sanidad, que regula los planes de enseñanza y los exámenes de toda clase de establecimientos; nombra los profesores y directores de los mismos, fija los sueldos, pensiones y jubilaciones, y la retribución escolar. Un Consejo superior, bajo la presidencia del ministro, entiende en los diversos ramos de la enseñanza. Compónese hoy de 18 consejeros, se reune dos veces á la semana, y cada consejero da cuenta de los asuntos de su competencia.

A pesar de proclamarse el derecho del Estado en materia de enseñanza, la

---

(1) Para abrir una escuela privada se requiere autorización previa, y que el maestra acredite moralidad y capacidad como para las públicas. Las mujeres casadas y las viudos de buenas costumbres, pueden, sin embargo, tener escuelas de párvulos. Las de música, dibujo, gimnástica y las de labores de niñas, necesitan certificado de buena conducta.

administración central no ejerce acción directa sobre los establecimientos de enseñanza. Exceptuando las universidades y academias, interviene en los demás por medio de autoridades locales escolares.

Donde se halla establecida la universidad, hay una comisión científica de exámenes, compuesta de seis á ocho individuos, cuyas principales atribuciones son las de examinar los candidatos á la enseñanza secundaria.

En cada una de las provincias, que en Prusia equivalen á nuestros antiguos reinos, hay un consistorio, á semejanza del Central ó del Consejo superior, dividido en las secciones: culto, instrucción y sanidad; cuyos individuos son nombrados por el rey. La sección de instrucción pública se denomina *Colegio provincial escolar*. Este consistorio funciona también como comisión de la regencia ó del gobierno, división territorial que corresponde á nuestras provincias.

En cada regencia ó gobierno, hay otra comisión denominada Consejo de la regencia, dividida en varias secciones, policía, impuestos, escuelas, etc. La sección escolar, bajo la presidencia del gobernador, se compone de dos ó tres consejeros escolares, nombrados á propuesta del ministro, de entre los hombres de la enseñanza.

Como se ve, en toda la administración procura conciliarse en lo posible la competencia especial, la división del trabajo y la unidad de acción.

El consistorio provincial (de la primera división del territorio) entiende en lo relativo á los establecimientos de enseñanza secundaria y especial, comprendidas las escuelas normales; el Consejo escolar de regencia ó gobierno (de nuestras provincias), en lo concerniente á las escuelas elementales y superiores de instrucción primaria y á todos los establecimientos privados.

En cada círculo (equivalente á nuestros partidos judiciales), residen los inspectores del círculo, y en los pueblos comisiones locales, cuya organización varía según el vecindario y según las provincias. En las aldeas, estas comisiones las preside la autoridad eclesiástica, y aparte de ésta se componen en lo esencial como las nuestras. En las ciudades, *la Diputación de escuelas*, que es la comisión local, tiene algunos individuos retribuídos, peritos en los asuntos escolares, que son los verdaderos directores ó superintendentes de las escuelas, y se denominan consejeros escolares de la ciudad. En algunas ciudades hay también *curadores*.

Los inspectores de círculo, ordinariamente eclesiásticos, vigilan el cumplimiento de las funciones encomendadas á los curadores y á las comisiones locales y en algunos casos nombran vocales de éstas. Las comisiones locales cuidan de la observancia de los reglamentos, de la asistencia de los niños á las escuelas, y de la marcha de la enseñanza. En algunos Estados estas comisiones lo son todo, pues administran y nombran y vigilan á los maestros, sin que éstos y los alcaldes tengan más que voto consultivo.

Después del establecimiento del imperio, se ha procurado emancipar del clero, por todos los medios, las escuelas. La ley de 1872 reserva al Estado la vigilancia de todos los establecimientos públicos y privados de instrucción y educación, así como el nombramiento de inspectores de círculo y de pueblo, exceptuando la vigilancia inmediata de las escuelas y la dirección de la enseñanza religiosa. El ministro Folk propuso disposiciones muy apremiantes con este objeto, pero en la actualidad vuelven las cosas á su anterior estado.

Alfabeto. Véase *Abecedario.*

Alfabeto manual. Se llama *alfabeto* ó *abecedario manual* la representación de las letras por medio de diferentes posturas de la mano, producidas por la colocación variada de los dedos; modo de representar la palabra, transportando la escritura á la conversación, que es uno de los medios de comunicación y enseñanza usados con los sordo-mudos. El abecedario manual que se enseña y emplea en las escuelas españolas de sordo-mudos, y que convendría introducir en las escuelas comunes, es con corta diferencia el mismo que en ocho láminas aparece en la obra de Juan Pablo Bonet, publicada en Madrid en 1620, y titulada *Reducción de las letras y arte para enseñar á hablar los mudos;* primera obra impresa en el mundo para la enseñanza de los sordo-mudos. Es de suponer que este abecedario sería el mismo que empleara por los años de 1550 el inventor del arte Fray Pedro Ponce de León, monje benedictino en San Salvador de Oña, pues si desgraciadamente no ha llegado hasta nosotros la obra que Ponce de León escribió, y en la que seguramente daría al alfabeto manual el importante lugar que le corresponde, hay un dato bastante para asegurar que el conocimiento del alfabeto manual precedía á la obra de Bonet, y es la publicación de un alfabeto casi igual al de esta obra en un antiguo libro titulado *Refugium infirmorum,* por el P. Fray Melchior Yebra, de la Orden de San Francisco, impreso en Madrid en MDXCIII, y en el que se representan las posturas de la mano con la «explicación de lo conveniente de conocer el alfabeto por las manos, que es común saberlo muchos, caso de moribundo sin habla,» deduciéndose de esto que no sólo el uso del alfabeto es anterior á la obra de Bonet, sino que era común saberlo muchos; pudiéndose abrigar el convencimiento de que la invención de este medio de comunicación es de la misma fecha de los trabajos del P. Ponce, pues si bien en una obra publicada en Basilea en 1560, y en el *Thesaurus artificiosæ memoriæ* del P. Fray Cosme Rosellio, Venecia, 1579, se hace referencia á la comunicación por posturas de la mano representando las letras, como los trabajos del P. Ponce, y su invención del arte están testimoniados en 1550, puede asegurarse que de esta fecha partió con la invención de la enseñanza la de este medio de comunicación. Muchos y distintos alfabetos manuales se han publicado y puesto en práctica en España y en las demás naciones, pero todos proceden del primitivo español de Ponce, de Yebra y de Bonet, en cuyo libro le conoció el venerable abate de L'Epée, como él mismo confiesa en sus obras, declinando así la invención de este medio de comunicación que por muchos se le ha atribuido erróneamente, fundados tal vez en que, en la estatua levantada en Versalles á este apóstol de los sordo-mudos, se le representa con el alfabeto manual en la mano izquierda, y la derecha levantada al cielo en la postura de la D, inicial de Dios; justo tributo rendido por la nación francesa al evangelizador de los sordo-mudos, pero que no puede servir para atribuir al abate de L'Epée una invención que no le pertenece, que él mismo rechaza, y que forma una de las hojas de la corona de imperecedera gloria del ilustre y venerable inventor de la enseñanza de sordo-mudos, del monje benedictino Fray Pedro Ponce de León.—*(Miguel Fernández Villabrille.)*

Alfonso el Sabio. *(Historia de la Educación.)* Don Alonso, como dice el P. Mariana, «era más á propósito para las letras que para el gobierno de los

vasallos: contemplaba el cielo y miraba las estrellas, mas en el entretanto perdió la tierra y el reino.» Cometió en efecto graves faltas, que le ocasionaron disgustos y contrariedades infinitas durante su borrascoso y turbulento reinado; pero á pesar de sus desaciertos como jefe del Estado, protector decidido de las letras y las ciencias, y muy perito en ellas, dió grande impulso á la cultura intelectual de los españoles.

Esta circunstancia nos autoriza para fijar en los tiempos de D. Alfonso el principio de una de las épocas en que puede dividirse la historia de la educación en España, época que extenderemos hasta el renacimiento de las letras, y sobre la cual nos proponemos echar una rápida ojeada.

Subió D. Alfonso al trono á mediados del siglo XIII, cuando todas las naciones de Europa se hallaban envueltas en la ignorancia. Apenas quedaban vestigios de los esfuerzos hechos en favor de la civilización por Carlo Magno en Francia, y Alfredo el Grande en Inglaterra. Los monasterios, depósito de la escasa ciencia de aquellos tiempos, habían decaído lastimosamente: enriquecidos con donaciones de varia procedencia, se introdujo en ellos la desmoralización; y los monjes se entregaban al ocio, y los abades, convertidos en señores poderosos, á la caza y la guerra, en vez de ocuparse como antes en la educación y en copiar los clásicos y otros libros útiles. A estas causas generales de ignorancia hay que agregar otra particular por lo que hace á los españoles: la lucha sangrienta y sin tregua que nuestros padres sostenían contra los mahometanos, lucha que no les permitía un momento de solaz para consagrarse á las letras y á las ciencias. En tales circunstancias aparece D. Alfonso en el trono de Castilla, haciendo ostentación, con asombro del mundo, de vastos y profundos conocimientos en diversos ramos del saber humano.

Nuestra literatura popular apenas daba señales de vida. El poema del Cid, algunas otras composiciones, también anónimas, en lenguaje rudo é informe, las poesías de Berceo, poco menos desaliñadas, eran los primeros pasos en la gloriosa carrera reservada al habla castellana, cuando D. Alfonso vino á comunicar á las letras un movimiento vigoroso, ya con sus providencias, ya con sus tareas literarias, que le alcanzaron el merecido renombre de *Sabio* y gloria imperecedera. La civilización española, ligada en cierto modo al latín, lengua extraña y desconocida para la generalidad, no podía penetrar en la masa del pueblo; y el gran rey destruyó en un instante esta rémora de los adelantamientos, adoptando el castellano por lenguaje de la autoridad y de la ciencia. Con esta sola medida sacó del abatimiento el idioma vulgar, abriendo á la vez ancho camino á la cultura intelectual, origen y vehículo de los progresos morales y sociales; mas no satisfecho con el mandato, añadió el ejemplo, lección provechosa y eficaz, escribiendo en lenguaje vulgar obras de mérito extraordinario por el saber que revelan y por la belleza del lenguaje en que aventajó á sus contemporáneos en más de un siglo.

A encontrar en los tiempos posteriores dignos auxiliares que secundasen los nobles esfuerzos del príncipe de Castilla y de la literatura nacional, y agregando á estos elementos la influencia de Oriente en la Península, por el contacto con los árabes, la Nación española hubiera marchado en primera línea, adelantándose dos siglos al resto de Europa en el sendero del saber y de las letras. Mas las discordias intestinas, cada día más encarnizadas, llegando al colmo de la atroci-

dad en el siglo XIV, amortiguaron el movimiento, poco después del primer impulso, y entraron nuestros padres en la vía del retroceso. Gloriosas fueron las tareas literarias del infante D. Juan Manuel, Lorenzo de Astorga, el arcipreste de Hita, el judío D. Santo y el cronista López de Ayala, pero impotentes para contener la progresiva decadencia de las letras hasta fines del siglo XIV, en que se sumergieron de nuevo en la barbarie las naciones del continente.

Además de la literatura se desarrollaba otro elemento de civilización en el período que bosquejamos. Las escuelas de las catedrales, de los monasterios y de los conventos, aunque diversas en apariencia, apoyadas en la misma base, se encaminaban á idéntico fin, á la enseñanza teológica, y excluían toda clase de estudio de filosofía independiente, toda idea de libertad y de progreso. Reconocida ya en el siglo X la insuficiencia de los estudios teológicos para la cultura general, se pensó en la creación de escuelas independientes del clero, de donde traen su origen las universidades. Fundáronse algunas en los siglos X y XI; empezaron á recibir donaciones y privilegios de los príncipes en el inmediato siguiente, y á la vez la aprobación de los soberanos pontífices, que ejercían la inspección suprema de la enseñanza en aquellos tiempos, sin que fuera posible privarles de ella. Las universidades de la Península datan del siglo XIII. La de Palencia, fundada en 1200, traslada á Salamanca en 1240, recibió el más grande impulso con las rentas, prerrogativas é instrucciones que le dispensó D. Alfonso. A la de Salamanca siguieron la de Portugal, fundada á fines del siglo XIII, y tan pronto establecida en Coimbra como en Lisboa; la de Valladolid, creada en 1346; la Sertoriana de Huesca, restaurada en 1355, y la de Alcalá de Henares, que aunque obtuvo el privilegio en 1293, no se instaló hasta 1508.

La creación de las universidades introdujo nueva vida entre los profesores y estudiantes; privó de muchos alumnos á las escuelas eclesiásticas, é influyó en la propagación de ciertas semillas que debían germinar con el tiempo. En los principios no se reunieron las cuatro facultades que constituían las universidades, tardando en establecerse algunas, especialmente la de medicina; las lecciones estaban encomendadas en gran parte á eclesiásticos, que eran los principales depositarios del saber, y la enseñanza se extendía poco más que al *trivium* y *quadrivium* (1), con la ampliación que había dado San Isidoro á las siete *artes liberales* en el libro de los Orígenes, conocido y adoptado en todas las escuelas eclesiásticas de Europa. En filosofía predominaban las ideas de Aristóteles, cuyo libro reemplazó al de las Categorías, atribuído á San Agustín, en cuanto á la dialéctica. Los teólogos explicaban la Biblia y los Santos Padres, según el sistema adoptado por los pontífices y los concilios. Los jurisconsultos interpretaban las Pandectas y las Decretales, y más tarde el Derecho romano. La medicina estaba reducida á un empirismo grosero. Se leía á Hipócrates y Galeno; pero la anatomía, base de los estudios médicos, se miraba con la mayor indiferencia.

Si al estado de la enseñanza se agrega ahora las costumbres introducidas en las universidades, no habrá motivo de extrañar que tales establecimientos no produjeran todo el fruto que era de esperar en el período que recorremos. Los privilegios concedidos por los príncipes y los papas llegaron hasta el punto de

(1) Véase EDAD MEDIA *(Educación en la.)*

sustraer de la justicia ordinaria á maestros y discípulos en las causas criminales; y esto, lejos de favorecer la disciplina, dió origen á que muchos usurpasen el nombre de estudiantes para disfrutar tales prerrogativas. Los alumnos antiguos en la escuela maltraban á los novicios en varias ocasiones, tradición que ha llegado hasta nosotros, pues todos recordamos el día de San Antón y otros días del año en que los estudiantes jóvenes eran objeto de burlas pesadas y de malos tramientos por parte de los más adelantados. Hacia el siglo XIV, en que se despertó la afición á los viajes, empezaron los estudiantes á visitar diversas universidades, y á recorrer los pueblos cantando y mendigando, y extendiendo á veces la desmoralizacion, costumbre de que conservamos también recuerdos, por los estudiantes llamados vulgarmente de la Tuna.

A las universidades siguieron los colegios destinados en su origen á hospedar á los alumnos que iban de lejos á estudiar en las nuevas escuelas, y convertidos pronto en casas de enseñanza. El cardenal Albornoz fundó el de Bolonia por los años 1365 *para que en el estudiasen mozos españoles*, y á su imitación se crearon otros en la Península, los cuales siguieron por lo común la propia suerte que las universidades.

Las escuelas de los dominicos y franciscanos, fundadas en el siglo XIII, pueden considerarse como preparatorias para los aspirantes al hábito, como destinadas á formar religiosos capaces de llenar el objeto de su instituto. Estudiábase en ellas principalmente la teología escolástica, de suerte que su influjo en la educación general fué casi nulo, cuando no retrógrado.

Por el estado de las escuelas puede juzgarse de la literatura pedagógica en aquellos tiempos. Merecen, sin embargo, especial mención algunos libros españoles que encierran preceptos de educación y enseñanza notables, si se atiende á la época en que se escribieron. Entre todos ocupa lugar preferente por la fecha y por su mérito el *Libro de las Partidas*.

Este libro, considerado como monumento glorioso de legislación y de literatura nacional, no es menos digno de aprecio por los preceptos y consejos que encierra en materia de educación. La Partida II está consagrada á este importante asunto, y contiene excelentes preceptos y estatutos explicados y comentados. Verdad es que se dirige en especial á la educación de los príncipes; pero es aplicable en gran parte á la generalidad, y contiene ideas, tanto en lo relativo á los cuidados físicos como á la cultura moral, que estamos muy lejos de desdeñar en nuestros días. Trata, además de los estudios, de los maestros y discípulos, estableciendo el propio régimen y organización que tuvieron más adelante la mayor parte de las universidades de Europa.

Don Alfonso tuvo imitadores que siguieron sus huellas, siendo de notar que muchos de ellos eran de sangre real. Su hijo escribió para el heredero del trono un libro de consejos, titulado *Castigos y documentos para bien vivir, ordenado por el rey D. Sancho el IV, intitulado el Bravo* (1). Los fragmentos publicados de este libro distan mucho de las Partidas en cuanto á mérito literario, pero revelan en el autor ingenio, afición á la literatura, y que no le eran extrañas las ideas de su padre en materia de educación.

---

(1) La voz *castigo* está tomada por *consejo*, y la palabra *documentos* en el sentido de *instrucción* ó *enseñanza*.

El infante D. Juan Manuel, sobrino de D. Alfonso, hombre de condición inquieta y mudable, según Mariana, que cultivaba las letras con fruto en medio de continuas empresas militares, escribió varios libros, algunos de ellos referentes á la educación, ya general, ya relativa á estados ó situaciones determinadas.

Uno de los comprendidos en el Códice del infante, es un libro titulado: *Consejos á mi hijo Fernando.* Esta obra, en la cual hace referencia á otra sobre los diferentes estados de los hombres, que ha debido perderse, se divide en 27 capítulos y trata de los deberes cristianos y morales de los que están destinados á ocupar los altos puestos del Estado. En el *Libro del Caballero y Escudero,* explica por medio de una ficción ó fábula los deberes morales del hombre y los diferentes ramos del saber. Pero el principal de todos y el único que ha visto la luz pública, es el titulado: *El Conde de Lucanor.* Tiene por objeto la educación moral, á cuyo fin presenta sanos consejos y excelentes ejemplos bajo una entretenida fábula. Supone que el conde de Lucanor carece de instrucción y habilidad para arreglar su conducta, y que le acompaña Patronio, hombre docto, para ilustrarle y dirigirle. La conducta de Lucanor y las preguntas que hace á su consejero, dan motivo á la explicación de varias cuestiones de moral y de política, la cual termina con una moralidad rimada. Compónese la obra de 49 cuentos y sucesos curiosos, á imitación de los de la *Disciplina clericalis,* libro notable, compuesto por Pedro Alonso, natural de Huesca, que se hizo cristiano en 1106, y conocido cuando era judío con el nombre de Moisés Sephardi. En todos los apólogos del conde de Lucanor se descubre vasta experiencia, buen juicio y la observación fría y sagaz del filósofo.

Vienen después las poesías de Juan Ruiz, arcipreste de Hita, que, á vuelta de algunos trozos demasiado libres, contienen una larga serie de preceptos morales severísimos, y cuentos y apólogos en que se satirizan con energía y delicadeza muchos vicios. El curioso poema del judío D. Santo da consejos á D. Pedro el Cruel, en versos fáciles y fluidos. La *Doctrina cristiana,* atribuida á este mismo judío, explica el Credo, los Mandamientos, los Pecados capitales, los Cinco sentidos y los Sacramentos, y contiene algunos consejos sobre el modo de vivir cristianamente. *El Rimado de Palacio,* por el cronista D. Pedro López de Ayala, es un tratado de educación general y particular, escrito en coplas propias de aquel tiempo. Despues de la confesión general del autor, por donde comienza la obra, se explican los Mandamientos, los Pecados capitales, las obras de Misericordia y otros puntos de doctrina cristiana; se trata luego del gobierno del Estado, de los consejeros del rey, de los mercaderes, de los sabios, de los recaudadores de pechos y de otros Estados, exponiendo los deberes respectivos de cada uno, y pintando muy al vivo y las costumbres vicios de la época.

Por fin, pudiéramos citar varias crónicas que, en medio de muchas fábulas y ficciones, contienen noticias curiosísimas é interesantes documentos acerca de la historia patria, y no debemos omitir los libros de San Isidoro y las poesías de Prudencio de Zaragoza, que, aunque de tiempos más remotos, gozaban de mucho crédito en las escuelas eclesiásticas de toda Europa durante este período, y de consiguiente ejercian influencia en la educación.—*(Mariana, Nicolás Antonio, Gil y Zárate, Ticknor, Cramer, Keuffel, Fritz.)*

Alfredo. Véase EDAD MEDIA *(Educación de la).*

Álgebra. *(Método de enseñanza según Jacotot)* (1). Para el estudio de las matemáticas se necesita:

1.° Aprender los hechos.

2.° Imitarlos.

3.° Conocerse á sí mismo.

Esta es la marcha de la naturaleza.

Se lee en los libros, se repite sin cesar lo leído, se empieza á hablar el lenguaje de la ciencia y se sabe matemáticas.

Se procura examinarse á sí mismo; se reflexiona acerca de lo que uno era; se ve lo que uno ha llegado á ser; se recuerda poco á poco, en detalle, lo que se ha ha aprendido, y así se hace uno sabio.

Por eso, el mejor medio de aprender esta ciencia consiste en estudiar alguna cosa y referir á ella todo lo demás, según el principio: «El matemático muestra siempre la misma inteligencia.» En ningún ramo del saber humano es más aplicable este principio que en las matemáticas. Examínese, en efecto, el arte de un procedimiento, de una demostración cualquiera, y se verá que el matemático refiere lo que no sabe á lo que sabe, para encontrar la solución que busca; se rsconocerá que ha examinado la composición de un resultado, la combinación entre las partes de que se forma, para encontrar de nuevo estas mismas partes si es lo que busca.

Esto se hará más evidente en los detalles en que vamos á entrar, por lo que dice al álgebra, y se verá que los ejercicios que exponemos, no son más que la aplicación constante y uniforme del principio: *Todo está en todo.*

Se han compuesto varios epítomes para el estudio de las matemáticas por el método de Jacotot, entre los cuales el de Mr. Séprés, es el que goza de mayor reputación. Compónese este epítome de veinte proposiciones, con las aclaraciones oportunas, para todas las matemáticas. La 4.ª, 5.ª, 6.ª, 7.ª y 8.ª, se refieren al álgebra. Estas proposiciones se aprenden de memoria, y luego se refiere á ellas todo lo que se estudia. Cada uno, sin embargo, puede formarse á su manera el epítome de que ha de hacer uso y elegir las proposiciones, teniendo á la vista un tratado cualquiera de la ciencia. En este artículo seguiremos en lo posible á Mr. Séprés, aunque de manera que puedan comprendernos los que no hayan visto el epítome de este autor. Entremos en materia.

Ejercicios de memoria.—Comprobación.—Ejercicios intelectuales.—Ante todo deben leerse atentamente las explicaciones que preceden á la cuarta proposición de Séprés, (preliminares y nociones sobre el cálculo algebraico), á fin de familiarizarse con el lenguaje convencional del álgebra, comparándolo al propio tiempo con el de la aritmética, conocido ya.

Se dice, por ejemplo, que para multiplicar la cantidad $x+2$ por 9, se multi-

---

(1) Explicar en este artículo lo que es el álgebra y dar idea del objeto de la ciencia, nos separaría del plan que nos hemos propuesto; exponer el método ordinario de enseñanza, sería de poco interés y utilidad, puesto que por lo común se aprende al propio tiempo que el álgebra; preferimos por eso dar á conocer el método de Jacotot, que no dejará de presentar novedad, y que suministra instrucciones de aplicación provechosa en la enseñanza elemental. En el artículo JACOTOT, expondremos los principios del método universal, y trataremos de las ventajas é inconvenientes que ofrece.

plica sucesivamente x y 2 por 9; y que se obtiene por resultado: $9x + 18$. Aquí se hace advertir la manera de indicar la multiplicación de 9 por x, lo que se verifica colocando la cifra delante de la letra, y se procura que se reconozca que el espíritu de la multiplicación es el mismo que en la aritmética. Lo mismo sucede en la adición de 12 x y 9 x, pues que se reunen cantidades de la misma naturaleza.

Continuando la lectura, se verá que para reducir al mismo denominador las cantidades algebraicas, sean enteros ó fracciones, se sigue igual procedimiento que con los números. La única diferencia consiste en que, como se opera con letras, los resultados se expresan por medio de fórmulas que indican las operaciones que deben ejecutarse en todos los casos análogos; mientras que en la aritmética no queda en el resultado vestigio alguno de la marcha seguida para obtenerlo.

Idéntico procedimiento se sigue en las demás explicaciones.

Luego se pasa á la proposición, sea la del autor que hemos citado, ó la del epítome que se adopte; se aprende de memoria, se repite y se reflexiona sobre ella. Para esto, uno de los medios más ventajosos consiste en hacer copiar con exactitud la lección del dia, y no repetirla sino con el cuaderno del discípulo. Así se consigue grande exactitud en la escritura de los signos y letras que entran en las operaciones, y el prevenir toda especie de distracción.

Hay además en esto la ventaja de repetir las lecciones textualmente, sin variación alguna en las palabras, de que resulta que los discípulos de poca memoria, adelantan más con estas cortas explicaciones bien aprendidas, que recitando mil páginas enteras. No hay motivo para quejarse de la lentitud con que es preciso caminar en los principios, ni para temer por los adelantamientos sucesivos; porque la memoria marcha por grados; y como no se juzga de ella sino por los efectos, sólo se trata de fortalecerla, empleando ejercicios convenientes. Discípulos habrá que á fuerza de gran trabajo no conseguirán retener sino algunos renglones ó algunas palabras de una lección, y por este medio tendrán pronto aptitud para aprender en igual tiempo páginas enteras. *Todos tienen memoria*; y puede sentarse como principio casi incontestable, que cuando el discípulo no aprende, la falta está en el maestro.

Aprendida de memoria la proposición por éste ú otro medio, se hace repetir cuantas veces sea posible, pues que de la repetición depende principalmente el resultado.

Cuando los alumnos á quienes se enseña son muchos, para economizar tiempo y para estímulo, la repetición es en común, estando presentes todos los discípulos. Empieza uno, y todos deben estar dispuestos á continuar á una señal del profesor. Así, este ejercicio sirve también de examen ó comprobación de lo que sabe cada uno.

Después, y sin abandonar estas prácticas, se trata de que los niños entiendan bien la proposición, insistiendo mucho en esto hasta que no quede duda alguna.

En cada *hecho* hay mucho que aprender; es preciso mucha atención para no confundir las cosas, y repetir con frecuencia para no olvidar nada; de consiguiente, conviene no marchar con demasiada prisa en los principios y desconfiar de la preocupación de que lo que se sabe sea un gran peso para la memoria.

La atención y la memoria de los niños se comprueban valiéndose de preguntas, cuya respuesta se halla en el texto. Ejemplos:

P. ¿Qué es problema?

R. Una proposición en la cual, por medio de ciertas cantidades dadas, se encuentran otras que se buscan.

(El discípulo comprueba lo que dice refiriéndose á la proposición que sabe.)

P. ¿Cómo se forma una ecuación?

R. Por medio de dos expresiones equivalentes de la misma cantidad.

P. ¿Cuál es la regla general para resolver una ecuación?

P. ¿Será el mismo valor de x, si el correo que sale del punto a se pone el primero ó el último en marcha?

P. ¿A qué se llama *descomponer* en *factores*, *invertir*, etc.?

Y así sucesivamente, puesto que cada palabra puede dar lugar á una pregunta. Conviene también referir siempre á la aritmética todo lo que se aprenda.

El mismo orden debe seguirse en el estudio de todas las proposiciones; pero una vez bien sabida la primera, da principio la lectura de un libro de álgebra simultáneamente con los ejercicios de memoria. Seguimos aquí la obra de *Lefébure de Fourcy;* pero puede adoptarse cualquiera otra, con idéntico resultado por lo que hace al método.

Lectura.—Narración.—Referencias.—Empieza la lectura desde los preliminares, deteniéndose en todos los detalles y sin omitir cálculo alguno de los que contiene el libro. Esto es esencial, y por más que se sepa una cosa, debe repetirse muchas veces, porque siempre puede enseñarnos cosas nuevas. Por eso sentamos como regla general, que deben ejecutarse todos los cálculos que se encuentren en el libro.

Al principio la lectura ha de ser corta, y luego puede aumentarse gradualmente según el hábito y la voluntad del discípulo.

Después de leer se da cuenta de lo leído, de viva voz ó por escrito. Será poco lo que el discípulo diga en un principio, pero esto no importa, porque no se trata entonces de averiguar lo que sabe, sino de habituarle á aplicar la atención y á vencer la timidez, ó perder el miedo, como se dice vulgarmente.

Cuando el discípulo ha dado cuenta de la lección, indica las relaciones entre lo que ha leído y lo que ya sabe; *refiere* lo que *aprende* á lo que *sabe*: medio tan ingenioso como útil de habituar al niño á hacer uso de sus conocimientos, y que á la vez sirve para no olvidar lo que se aprende.

En estos ejercicios, el epítome se considera en cierto modo como un depósito donde guarda el discípulo sucesivamente los objetos nuevos que encuentra en su ruta, sin que haya necesidad de extender los límites de este resumen. Refiere cuanto encuentra en la lectura del libro á lo que contiene el epítome, y así aclara lo que sabe de memoria y retiene fácilmente lo que aprende de nuevo.

Importa que la lectura sea rápida para que pueda repetirse, pasando de largo por lo que no se haya referido, y tomando como axioma lo que no se comprenda la primera vez. Este procedimiento presenta grandes ventajas; entre otras, la de dar al discípulo idea general de la ciencia en poco tiempo, de suerte que á la segunda ó tercera lectura pueda entrever de antemano el objeto de las cosas, cuya necesidad no haya concebido la primera vez.

Después de estas reflexiones generales, descendamos á la explicación, siguiendo la obra de *Lefébure*, que ya hemos citado.

Se lee sucesivamente las *nociones preliminares* y el *cálculo algebraico*, y se da cuenta de lo leído. Después de cada narración, indica el discípulo las relaciones que encuentra entre lo que ha leído y lo que ya sabe en álgebra, y busca luego las mismas relaciones con la aritmética.

El capítulo tercero del álgebra de *Lefébure* trata de las ecuaciones de primer grado. Lo lee el discípulo, y luego lo relata como los anteriores. Observa lo que ya conoce y lo que ve por primera vez, tal como lo que se refiere á la resolución de las ecuaciones con muchas incógnitas, y cuida de examinar qué es lo que tiene esto de común con las ecuaciones de una sola incógnita y en qué se diferencia.

El capítulo cuarto trata de los problemas de primer grado. Se estudia de la misma manera que los anteriores, y suministrará necesariamante muchas cosas análogas á lo que ya se sabe, Pero cada problema ha de ser además el texto de un trabajo oral, por cuyo medio compara el niño la marcha seguida en la proposición y en la solución de los problemas. Así, por ejemplo, en el de las *fuentes*, seguirá paso á paso al matemático, y á cada nueva observación buscará las analogías y las diferencias con lo que sabe ó con la proposición aprendida, á que lo refiere todo. Entonces comprenderá que domina el mismo espíritu en los dos casos, lo cual facilita naturalmente las aplicaciones.

Esta aplicación se presenta al resolver los problemas enunciados en el libro y propuestos sucesivamente al niño; comprueba éste, según la proposición aprendida y sus observaciones precedentes, la marcha que ha seguido para obtener el resultado, es decir, para imitar lo que sabe. (Más adelante daremos un ejemplo de imitación.)

En seguida se lee el capítulo quinto; *Interpretación y uso de las cantidades negativas en los problemas*, etc. Síguese el orden indicado al tratar de los capítulos, haciendo notar todo lo que es nuevo, como *la discusión de los problemas*, las fórmulas, $\frac{0}{m}$ y $\frac{0}{0}$ etc., y se procura que el discípulo generalice en cuanto sea posible.

El capítulo sexto trata de la *resolución de muchas ecuaciones generales de primer grado con igual número de incógnitas*. El discípulo debe observar con cuidado, cómo se aprovecha el matemático de lo que sabe, cómo generaliza, cómo traduce los resultados que ha obtenido anteriormente.

La *Análisis indeterminada de primer grado* forma el texto del capítulo sétimo. Se lee éste y se relata, se escriben las observaciones que suministra y se resuelven los problemas del libro. Una vez comprendidos, se presentan otros que den lugar á resultados indeterminados, como ha debido ejecutarse con los problemas de primer grado de una ó muchas incógnitas.

El capítulo octavo trata del *cuadrado y de la raíz cuadrada de las cantidades algebraicas, de los cálculos de los radicales de segundo grado*. Practícase el ejercicio de lectura y relación. En este capítulo se encuentran muchas ideas generales de aritmética, lo que conduce á comprobar las semejanzas y diferencias, procurando hacer ver la causa de que proceden unas y otras. Se repite con frecuencia la extracción de la raíz cuadrada, á fin de ejecutarla con facilidad.

Al leer el capítulo noveno *(ecuaciones de segundo grado, y problemas que dependen de estas ecuaciones)* se encuentran muchas cosas que ya se han aprendido en la proposición quinta. Se resuelven los problemas, y se compara su discusión con la conocida de los de primer grado.

Las *potencias y raíces en general* son objeto del capítulo diez. Después de los ejercicios ordinarios, se familiariza al discípulo con las *permutaciones* y *combinaciones*, y se hacen todas las referencias posibles al capítulo anterior. Se ve el modo de encontrar en la generalización del binomio de segundo grado la fórmula de Newton, y se estudian todas sus aplicaciones.

El capítulo once comprende el *cálculo de los radicales y de los exponentes fraccionarios*. Después de la lectura y relación, se hará notar que el álgebra sigue siempre una marcha idéntica; porque en el diferente modo de tratar las cantidades, se las considera primero bajo la forma más simple, y después se les da toda la extensión que permite el uso de los signos.

Por lo demás, en el cálculo de los radicales se repiten operaciones que ya se conocen.

En el capítulo doce se trata de las *proposiciones sobre los números,—las cantidades inconmensurables y aproximativas de las raíces,—las progresiones,—las fracciones continuas*. Este capítulo viene á ser el comentario y la generalización del que procede, y especialmente de la aritmética. Se hacen todas las referencias á que la lectura dé lugar, y se comprueba de nuevo los medios por los cuales generaliza el álgebra los procederes y teorías de la aritmética.

Capítulo trece.—*Teoría de los logaritmos.—Interés compuesto.* Este capítulo presenta muchas referencias á la aritmética. El discípulo las hace de viva voz, y señala las observaciones nuevas que se le ofrecen. Debe ejercitarse mucho en el cálculo de los logaritmos y en el uso de las tablas.

Se lee en el capítulo catorce la teoría del *máximo común divisor*. Aquí se encuentran muchas consideraciones que ya se han visto en la aritmética, y es menester darse cuenta de la extensión que se les da en el álgebra por efecto de los medios particulares de esta ciencia. El discípulo debe familiarizarse mucho con el cálculo que se refiere á las partes más elevadas del álgebra.

Se trata en el capítulo quince de la *composición de una ecuación algebraica cualquiera con una sola incógnita*. Después de leer y relatar este capítulo, se insiste en las consideraciones nuevas que en él se encuentran, examinando si son el comentario de lo que se ha visto antes. Además se harán, como de ordinario, todas las referencias posibles á la aritmética y á las proposiciones del epítome.

El capítulo diez y seis, que trata de la *transformación de las ecuaciones,—de los divisores, de la teoría de las raíces iguales*, presenta las mismas referencias. Se ejecutan los ejercicios de lectura y relación, añadiendo las reflexiones oportunas. Aquí tienen su aplicación muchas teorías, é importa hacerlo notar para que se juzgue de la utilidad de lo que se ha visto.

Se lee y se relata el capítulo diez y siete, que comprende la *eliminación y algunas de sus aplicaciones*. Cada una de las partes de este capítulo da lugar á muchas reflexiones y referencias. El discípulo ejecuta todos los cálculos del libro, y observará que muchos de ellos no son otra cosa que aplicaciones nuevas de lo que ya sabe. Pero lo que le importa estudiar es el espíritu que guía á los matemáticos, para aprender por este medio el modo de ver y tratar los hechos de la

ciencia. Después de comprenderlo bien, y sabiendo algunas teorías, le será fácil recordar las que haya olvidado, y podrá agregar nuevos hechos á los que haya visto en los libros.

Se estudia del mismo modo el capítulo diez y ocho, ó sea: *resolución de las ecuaciones numéricas.* El capítulo diez y nueve, que contiene *la demostración y uso de muchos teoremas importantes, entre otros el de Sturm.* El capítulo veinte, en que se trata de *las transformaciones de las ecuaciones,—de las ecuaciones recíprocas,—de las ecuaciones binomias.*—El capítulo veintiuno, ó *funciones simétricas.*—El capítulo veintidos, que trata de *la resolución de las ecuaciones de tercer y cuarto grado.*—El capítulo veintitres, que comprende *nociones generales sobre las series.*—El capítulo veinticuatro, en que se encuentra el *binomio para todos los casos,—las series exponenciales y logarítmicas,—las series recurrentes.*

Al llegar aquí termina la lectura para empezarla de nuevo como se ha indicado, refiriéndola siempre á las proposiciones que se hayan elegido. En la segunda lectura, el discípulo que ha alcanzado ya bastantes conocimientos en la materia y ha adquirido el hábito de fijar la atención y de expresarse con facilidad, apenas dejará pasar desapercibido ninguno de los hechos que contenga el libro y sabrá dar cuenta de cuanto haya observado.

Ejercicios.—Resumen.—Imitación, etc. Hemos hablado de las referencias que deben seguir á la lectura y que pueden hacerse de viva voz ó por escrito. Este último medio contribuye á que el trabajo sea más completo, y debe emplearse alguna vez; pero el ejercicio oral tiene tantas ventajas y tan importantes, que convendría repetirlo todos los días. En efecto, por este ejercicio adquiere el niño buen golpe de vista para abrazar pronto el conjunto y sutileza para apreciar las menores relaciones de los objetos.

Después que el discípulo ha señalado todas las relaciones que advierte entre lo que ha leido, lo que sabe, y las proposiciones; después que se da cuenta del espíritu que domina en la marcha seguida por el matemático en las diversas ocasiones en que lo ha observado, es preciso hacer resaltar la manera de generalizar el álgebra, y los medios empleados en la aritmética. Por ejemplo, el niño ve el *hecho:*

$(1+2)^2=1^2+2.\ 2.\ 1\,2^2$; si generaliza tendrá por resultado $(x+a)^2=x^2+2ax+a,^2$ que es la fórmula del cuadrado del binomio.

Si observa este otro *hecho*: $(1+2)^3=1^3+3.\ 2.\ 1^2+3.2^3.\ 1+2^3.\ 1+2^3$, y si generaliza también, obtendrá $(x+a)^3=x^3+3ax^2+3a^3x+x^3$; y si continúa generalizando, llegará por fin á la fórmula de Newton:

$$(x+a)^n=x^n+nax^{n-1}+\frac{n(n-1)}{1.\ 2}\ .\ a^2x^{n-2}+\frac{n(n-1)\ (n-2)}{1.\ 2.\ 3}\ a^3x^{n-3}+.....$$

Uno de los principios esenciales del método, consiste en fundar todo el trabajo en *hechos*, pues el espíritu humano, por su propia naturaleza, investiga lo que hay en ellos de general.

La *imitación* que hemos recomendado como uno de los ejercicios del método, puede aplicarse á las demostraciones de los teoremas, á la exposición de las teorías y á la solución de los problemas. Hé aquí un ejemplo de esta última especie:

PROBLEMA. «Diofanto, autor del libro de álgebra más antiguo que ha llegado

»hasta nosotros, pasó en la juventud la sexta parte de su vida, y la dozava parte »en la adolescencia; luego se casó, y en este estado pasó la sétima parte de su »vida y cinco años más antes de tener un hijo, el cual murió cuatro años antes »que su padre, á la mitad de la edad que alcanzó éste. ¿Qué edad contaba Dio»fanto á su muerte?»

Suponemos que el niño sabe una proposición que se refiere á la solución de problemas, que ha resuelto los del libro y que ha comprobado su trabajo. Con estos conocimientos se halla en estado de imitar, y procede á la

Solución. Representando por x la edad de Diofanto cuando ocurrió su muerte, el tiempo de su juventud será $\frac{x}{6}$, el de la adolescencia $\frac{x}{12}$, el tiempo que estuvo casado antes de tener un hijo $\frac{x}{7}+5$, y como sobrevivió cuatro años á su hijo, y éste murió teniendo la mitad de la edad á que llegó el padre, se tendrá la siguiente ecuación:

$$\frac{x}{6}+\frac{x}{12}+\frac{x}{7}+5=\frac{x}{2}$$

Reducidos los quebrados á un común denominador, resulta:

$$\frac{14\,x}{84}+\frac{7\,x}{84}+\frac{12\,x}{84}+\frac{756}{84}=\frac{42\,x}{84}$$

Suprimiendo el denominador común:

$$14\,x+7\,x+12\,x+756=42\,x$$

Reduciendo y trasladando:

$$42\,x-33\,x=756;$$
$$\text{ó } 9\,x=756.$$

De donde $x=\frac{756}{8}=84$

De consiguiente, murió Diofanto á la edad de 84 años.

El discípulo comprueba cada razonamiento y cada transformación con los *hechos* de su libro ó con las proposiciones aprendidas antes.

Reflexiones sobre las ecuaciones. La resolución de los problemas á que no alcanzaba la aritmética, ha conducido á las ecuaciones. Con los datos y las incógnitas consideradas como conocidas, se forman dos cantidades iguales, y reuniendo estas cantidades se forma la ecuación del problema, esto es, su expresión, como se dice en lenguaje algebraico.

Este método es preferible á los demás: 1.° porque indica las relaciones entre la incógnita y los datos, y las operaciones para despejarla ó hacer que quede sola en uno de los miembros de la ecuación, mientras que expresa el otro su valor en cantidades conocidas; porque la igualdad de los dos miembros se presta á multitud de operaciones, que, siendo las mismas en los dos miembros, ni se altera la ecuación ni el valor de la incógnita.

Por lo común, los problemas se prestan á ecuaciones de que se deduce fácilmente el valor de la incógnita; pero á veces se halla ésta elevada á potencias, lo cual dificulta la resolución, y estas potencias han obligado á hacer la división en ecuaciones de primero, segundo, tercero y cuarto grado.

El objeto del análisis es encontrar métodos generales para obtener las *raíces*

de las ecuaciones; pero han sido vanos todos los esfuerzos. Se ha recurrido á métodos particulares para la resolución de las ecuaciones de cada grado, y son muy pocos los que se han encontrado. Sin embargo, no han sido infructuosas estas investigaciones, pues han hecho descubrir muchas propiedades notables que han contribuído á los progresos de la ciencia y á inventar métodos, si no para obtener exactamente las raíces, por lo menos para calcularlas con bastante aproximación, de modo que generalmente se toma ésta por realidad.

Reflexiones matemáticas.—Transformaciones.—El descubrimiento de las matemáticas data de la más remota antigüedad. Nuevas necesidades produjeron el aumento de las artes, y con ellas han salido de las tinieblas progresivamente las ciencias, y han hecho rápidos progresos las matemáticas. El primer objeto del álgebra fué resolver los problemas á que no alcanzaba la aritmética; esta resolución conducía siempre á una ó muchas ecuaciones, por cuyo medio se buscaba el valor de las incógnitas. Este problema es actualmente el objeto del álgebra, y á cuya resolución, á pesar de todos sus esfuerzos, no han llegado los analistas sino en parte.

Si examinamos este objeto, descubriremos fácilmente la marcha seguida para conseguirlo. En la ecuación del problema entran las incógnitas, ya combinadas entre sí, ya con otras cantidades, y era menester aislarlas. Esto se consigue por medio de transformaciones, es decir, cambiando sucesivamente de formas que sin alterar los valores conduzcan á la ecuación final que se busca, ya reduciendo las cantidades que puedan reducirse, ya descomponiéndolas en factores para volverlas á componer de una manera más ventajosa; en fin, por otra multitud de medios que sería demasiado largo indicar y que ocurren fácilmente al que está medianamente habituado al cálculo. De suerte, que en último resultado todo se reduce á transformaciones, como ha podido observar el discípulo, así en la demostración de los teoremas, como al resolver las cuestiones que se le han presentado.—*(K. Seltzsam, P. I. de Sepres.)*

Alimentación. *(Educación física.)* No vamos á tratar de las diversas sustancias que constituyen el alimento del hombre; nos limitaremos á indicar algunos preceptos sobre los manjares convenientes en las diferentes edades y en diferentes climas.

El alimento más á propósito para el recien nacido es la leche de la madre ó la nodriza. Debe suministrársele con frecuencia, especialmente en los primeros meses, pero no es necesario darle el pecho más de ocho veces en cada 24 horas; y si parece que lo pide en los intervalos, se le da agua con azúcar, y, después de los primeros meses, agua de cebada ó de avena mondada. Conviene evitar el pernicioso hábito de las nodrizas y de algunas madres, que hartan de leche á los niños; porque esta ciega práctica produce casi siempre males en el estómago. Sin embargo, en iguales circunstancias, un niño criado en el campo consume sin inconveniente mayor cantidad de alimento que otro criado en una ciudad populosa. Por lo general conviene destetar al niño á los nueve meses, si desde el tercero se le ha habituado á tomar papillas ligeras en un principio y más nutritivas después (1). Cuando se desteta al niño, si el estado de su salud no prescribe ré-

(1) Véanse los artículos *Destete*, *Lactancia* y *Nodrizas*.

gimen especial, conviene habituarle por grados á comer de toda clase de manjares, á excepción de los que son poco higiénicos aun para los adultos. Desde la edad de un año, basta cuatro ó cinco comidas, sin que todas sean igualmente nutritivas. Por la noche una papilla muy ligera ó agua azucarada apaga la sed del niño, y, á no ser en casos excepcionales, muy raros, no necesita otro alimento. A la edad de dos años el niño debe hallarse en estado de comer de todas las sustancias que se presenten en la mesa de sus padres. Con este hábito se hace difícil y aun se evita la glotonería, que proviene por lo común de privar al niño de lo que desea comer. Los alimentos más convenientes en la infancia son la sopa, la carne en general, cocida ó asada, pero no la caza, que sólo debe suministrarse como regalo ó como tónico. Las legumbres, de fácil digestión por sí mismas ó por el modo de prepararlas, variando la clase de alimentos, son muy útiles para conservar el equilibrio de las funciones digestivas, y algunas verduras, como las acederas y las achicorias en ensalada, tienen además propiedades especiales que las hacen muy provechosas.

En verano, principalmente, las legumbres verdes y la ensalada, usadas con la debida moderación, son muy convenientes para los niños, los cuales en nuestro clima experimentan en los primeros años, al renovarse las dos estaciones principales, invierno y verano, una cosa análoga á la aclimatación de un adulto que cambia de latitud. A medida que los órganos se desarrollan y fortifican, sin que deje de ser arreglado el régimen, no hay necesidad de que sea tan riguroso; así que los manjares de digestión difícil ó dotados de propiedades excitantes son menos peligrosos en la adolescencia que en la infancia, pero nunca deben usarse habitualmente.

Las cuatro comidas son de rigor hasta los diez y ocho y veinte años, y creemos que, arreglando así las horas de tomar alimento, se satisfacen bien las necesidades de la economía animal, al propio tiempo que se conserva el vigor de los órganos digestivos. Cuando el cuerpo se desarrolla con rapidez, es indispensable el uso de la carne, y el niño ó el adolescente á quien no se da ración bastante, la suple con pan en cantidad mucho mayor. Esto se observa con frecuencia en los colegios, así como que de este género de alimentación, es decir, del uso casi exclusivo del pan, resultan afecciones graves en el estómago ó en los intestinos. En la edad más adelantada no es nociva esta sustancia; sin embargo, nada puede reemplazar ventajosamente á la carne como alimento, sobre todo cuando se exigen al cuerpo esfuerzos musculares.

Cuando los órganos han llegado al completo desarrollo, se arreglan las comidas según la necesidad, sin que sea posible uniformar las del trabajador, cuyos músculos están en acción durante 12 horas, con las del hombre de bufete que pasa el día sentado. A este último, en especial, conviene la sobriedad y la elección de alimentos. El jornalero y el hombre de trabajo corporal, por efecto de su grande acción muscular, digieren las sustancias más groseras; el hombre de vida sedentaria, aunque no sea de naturaleza más débil y delicada que los demás, debe abstenerse de los alimentos de difícil digestión, y en especial de los manjares excitantes. Las comidas del carpintero, del albañil, etc., deben ser sólidas, con lo cual su salud y su trabajo ganarán en vez de perder; pero es muy prudente reservar para la cena las sustancias más nutritivas. Cuando la principal comida es la del mediodía, el trabajador está pesado, y hasta le falta habilidad

durante la digestión, mientras que reservándola para la noche se reparan las pérdidas del cuerpo y se verifica tranquilamente la asimilación durante el sueño.

En cuanto al hombre de vida sedentaria, ha de ser muy sobrio si ha de trabajar después de la comida; y aun así, debe dejar entre ésta y el trabajo un intervalo proporcionado á las dificultades de la digestión. Debe también reservar para la tarde la principal comida, sobre todo si dedica la noche á la distracción ó el reposo. En general para éste bastan dos comidas.

Esto concierne únicamente á los climas templados, pues que en cuanto á los demás, el instinto de los pueblos y la naturaleza del suelo les hace modificar su régimen. A medida que nos acercamos al trópico, menos necesidad hay de que el alimento sea sólido: un napolitano se hallaría muy embarazado con la ración de carne que ordinariamente toma un trabajador inglés.

Entre los trópicos y bajo el ecuador es aun más sencillo el régimen, el cual consiste principalmente en frutos y algunas sustancias feculentas: la yuca constituye en general el alimento del negro; el arroz y el agua con leche, el de los habitantes de la India.

El habitante de los climas septentrionales, trasladado á países más cálidos, se expone á perder la vida, ó cuando menos la salud, si persiste en el mismo régimen y en los mismos hábitos que antes. Conviene en estos casos imitar á los naturales del país, cuidando de que la variación no sea demasiado rápida para aclimatarse gradualmente.

Algunos alimentos, ya por su preparación, ya por la naturaleza de las sustancias de que se componen, son nocivos, especialmente cuando se usan por largo tiempo. Las carnes saladas ó ahumadas, cuyo uso es más frecuente en los países septentrionales que en el nuestro, producen funestos efectos en la constitución de los que se sirven de ellas como de principal alimento. La lepra, á que son tan propensos los habitantes de Noruega, y que es endémica en aquellas costas, proviene en gran parte del pescado salado, y casi siempre en descomposición pútrida, de que se alimentan.

La carne de cerdo no figura en la mesa de los ricos sino para excitar el apetito y variar los manjares. De esta manera es útil, sobre todo cuando se emplean condimentos sencillos y sin especias; pero si se toma todos los días, y, como sucede al pobre, de poco precio, y por consiguiente de inferior calidad, es un alimento detestable, y causa muy activa de las enfermedades de la piel. Entre los diversos modos de condimentarla hay algunos que deben al vino, y sobre todo á las especias, las propiedades excitantes. Los hombres robustos y que disfrutan buena salud no deben tomar este alimento sino rara vez. Los condimentos delicados ejercen grande acción y á veces muy perjudicial en las vías digestivas, en el hígado y en el aparato urinario. En los climas extremos parece menos nocivo á la economía el uso de las especias que en las zonas templadas. El inglés, el ruso, como el habitante de las Antillas y el de la India, emplean impunemente condimentos, que no podría soportar ni el paladar ni el estómago del que vive en un país templado.

Al aproximarse á la vejez, y cuando se entra en este último período de la vida, debe el hombre economizar las fuerzas del estómago, teniendo presente que en esta edad no se necesita abundante alimento. El comer mucho y los condimentos exquisitos, son entonces perjudiciales y producen pronto enfermeda-

des, de que se preserva por lo general el hombre sobrio y que se sustenta con manjares simples.—*(A. Le Pileur.)*

Alma (Educación del). Las facultades del alma no se desenvuelven todas á la vez ni de un solo impulso. Acomodado su desarrollo á nuestras necesidades, aparecen en el momento á propósito para ilustrar, disfrutar ó combatir. Estudiar la época precisa de la aparición de estas facultades, aprender á conocerlas, á dirigirlas, á ponerlas en armonía, es lo que entendemos por educación del hombre. Esta educación pertenece de derecho á la mujer: sólo ella sabe sonreirse con la infancia; sólo ella puede comprender por simpatía los primeros movimientos de un alma que se despierta á sus caricias. Encomendamos este trabajo á los preceptores y á los ideólogos, los cuales lo desempeñan demasiado tarde. Para entender bien la ciencia del alma es preciso estudiar su alfabeto junto á una cuna: el que no comprende el principio, jamás adivinará el fin.

Preguntad á la madre de familia, y os dirá cómo empieza á tener vida exterior el niño desde la edad de seis meses, cómo ve, cómo juzga, cómo goza, cómo le causa placer el rostro risueño, cómo le asusta y asombra el rostro severo. Todavía está muda su inteligencia, y su alma simpatiza ya con la nuestra. Las impresiones responden á las impresiones y forman un lenguaje afectuoso, cuyo secreto conocen pocos hombres. Mientras que los animales permanecen encerrados en el estrecho círculo de los intereses materiales, el niño se aficiona á los objetos que le causan admiración. No conoce aún lo que puede serle útil y ya se inclina á lo que le agrada. Antes del interés material, los placeres de la imaginación; antes de las revelaciones de la inteligencia, las simpatías del amor; antes de las maravillas de la palabra, las relaciones misteriosas del alma que recibe y comunica el pensamiento. Hay en esta marcha del sér alguna cosa superior. El alma empieza á brillar desde el fondo de la vida sensitiva, y, en un niño que se desconoce á sí mismo, nos revela al futuro contemplador de lo bello, al que ha de meditar acerca de lo infinito.

He aquí los primeros hechos que manifiestan la aparición del alma; pero hay otro más decisivo y más vivo: la aparición de la conciencia. No conoce aún el niño el deber y ya le irrita la injusticia. Experimenta este sentimiento en extremo delicado, casi al nacer, en el regazo de la madre, en los brazos de la nodriza (1). Esta es su primera emoción fuerte. Cuando se le castiga injustamente, se irrita, llora, pasa en él algo de sublime, una sublevación general contra la injusticia, conmoción que se manifiesta exteriormente por la cólera ó el dolor. Entonces se traza la línea de demarcación; el sér espiritual se separa del sér animal: un sentimiento, desconocido al resto de la creación, le hace hombre.

Más tarde, el niño, herido en su conciencia del juicio de los hombres, apela al de Dios. ¡Ah! ¡Si pudierais leer en aquella alma oprimida! ¡Si pudierais comprender sus impulsos hacia el cielo, como á la fuente de la justicia! Allí se apreciará el sentimiento de su inocencia y se cicatrizarán sus heridas: allí se le creerá porque sufre por la verdad y la virtud. Dichoso aviso el de la conciencia, pues la muerte que nuestras preocupaciones y pasiones terrenales nos presentan rodeada

(1) Véase *Emilio*, libro I. El ejemplo citado por Rousseau se renueva á nuestra vista todos los días.

de espanto, nos aparece en la primera juventud como el único remedio de la injusticia humana. Apenas sale de las manos del Criador, cuando ya presiente el alma que sus elevados destinos han de cumplirse en otra vida.

Y esta serie de juicios y de pensamientos no es fruto de la imaginación. Trazamos aquí el bosquejo de nuestros más gratos recuerdos; volvemos á la infancia para estudiar el alma en sus primeros movimientos: comprobamos, estudiando nuestro propio sér, la aparición del sentimiento moral y de la conciencia, que es el mayor acontecimiento de la historia del hombre.

En efecto, según que se dé mayor ó menor desarrollo á estas facultades, será el niño más ó menos libre, más ó menos dichoso; sus virtudes dependen de este primer ensayo de vuestro poder. Tenéis en la mano el móvil moral de la humanidad, dos facultades que caracterizan al hombre, dos facultades que conducen á Dios; pero á la vez dos facultades en extremo delicadas, dispuestas siempre á exaltarse, y que reciben y conservan como blanda cera todas las impresiones. Si las herís, no hay amor al prójimo; si las ahogáis, no hay vida moral; si las engañáis, no hay reposo, no hay libertad, no hay verdad. Las inspiraciones maternas producen la virtud ó el vicio, como la palabra de Dios da la vida.

Semejante poder merece bien meditarse: ejerciéndolo en la infancia, refluye sobre la madre, cuyos primeros oficios ennoblece, y cambia hasta la naturaleza de la ternura que le prodiga. Antes de reflexionar acerca de estas verdades, la madre vela á su hijo, lo rodea de cuidados y caricias; porque es su sangre, su vida, un sér que ama y que sufre: después comprende que le habla una conciencia, que le contesta un alma; entrevé el cielo en su sonrisa, el infinito en su amor; estas formas terrenales le hacen descubrir un ángel. ¡Oh! ¡Qué placer desarrollar por sí misma las piadosas disposiciones de tan tierna criatura, darle la vida del alma, hacerla digna al propio tiempo del amor de los hombres y de la presencia de Dios! Los sentimientos de lo bello y lo infinito se mezclan instintivamente á todos los placeres de la infancia. Crecemos, y á medida que se desenvuelven las pasiones animales, aparecen las facultades divinas para dirigirlas ó combatirlas, hasta que el sentimiento de lo sublime es el más enérgico y el más vulgar de la juventud. Aquel sér indiferente, aquel niño tímido que habéis hallado jugando al marro ó al aro, si movéis su alma, será de repente émulo de Bayardo, discípulo de Arístides y de Sócrates: desprecia la fortuna y la ambición, los bienes engañosos, la gloria aparente; en presencia de la sociedad, que no comprende su enajenamiento, está dispuesto á morir por el amigo, por la patria y por Dios. ¡Oh prodigios! ¡El hombre pasa sin transición de la inocencia al heroísmo! En el momento de empezar á sentir el terrible fuego de las pasiones, todas las almas tiernas coinciden en el desprecio del vicio y en el alborozo por la virtud.

Este es el momento que conviene aprovechar: el niño nace bueno; procurad que esta bondad no muera en el hombre; se apasiona por lo bello; haced que esta pasión crezca con él. Hay en el sentimiento de lo bello un poder superior á nuestras malas inclinaciones. Conocía yo á un joven que á la edad de diez y siete años se entregaba con furor á relaciones pasajeras, que frecuentemente marchitan la juventud, en las cuales ponía toda su vanidad y hacía consistir su mérito: la religión, la moral, los consejos de sus amigos, nada era capaz de contenerle, cuando su madre se propuso sanarlo. No le reprendía, no afectaba la severidad de la virtud; pero se le acercaba todos los días con ternura, se hacía la deposita-

ría de sus secretos, y, consultando su propia juventud, le dejaba entrever afecciones más tiernas, intereses más puros, una felicidad desconocida de que por su conducta no podría disfrutar. Admirado el joven, empezó á sentir el vacío de sus placeres: despertando el sentimiento de lo bello, penetró la madre hasta la conciencia, y entonces le hizo leer *La Nueva Eloísa*, lectura encantadora que le apasionó y abrió ante su vista un mundo nuevo. Ya sueña una Julia, un sér ideal, un ángel; busca esta mitad de sí mismo; pero ¿cómo atreverse á levantar los ojos hasta el cielo desde el seno de los desórdenes? El infortunado ha conocido su degradación; abandona su delirante ternura, y para hacerse digno del amor, entra con alborozo en el camino de la virtud.

Tiernas madres, es menester apresurarse. Llegan las pasiones como la tempestad; pero el joven aun mira al cielo. Por previsión de la naturaleza, el sentimiento de la virtud, infructuoso porque no se le ha observado, se despierta al mismo tiempo que se desarrollan y quieren hacer obedecerse los sentidos. ¡Ah! ¡No perdáis esta hora afortunada en que los más sublimes sacrificios se presentan como el objeto natural de la vida! ¡No temáis ni el entusiasmo, ni la exaltación novelesca! Apoderaos del alma si queréis dominar los sentidos, y dejad al tiempo y á la naturaleza el cuidado de restablecer la armonía.

Todas nuestras fuerzas morales existen en nosotros. El arte supremo del maestro está en desasirlas y desenvolverlas, que es en lo que desgraciadamente se piensa menos. Sin cuidarse si la casa está llena, no se ocupan más que en amueblarla. Fatigan la inteligencia con tristes máximas, y dejan dormir las facultades del alma, que son las que han de hacer inteligibles estas máximas. Felizmente estas facultades descuidadas tienen fuerza propia que las hace crecer. El sentimiento moral se manifiesta por el solo hecho de la violencia ó la injusticia. Para despertar el sentimiento de lo bello, basta el aspecto de la naturaleza ó la presencia de la virtud. Nuestra alma nos propone los sacrificios generosos; produce las obras maestras como las grandes acciones, y no obstante, en sus transportes, jamás completa el modelo ideal de belleza, de verdad, de heroísmo que existe en nosotros mismos.

Así, la conciencia, el sentimiento moral y el sentimiento de lo bello, se desarrollan pronto, fácil y espontáneamente. Estas tres facultades tienen una tendencia celestial, pero tienen también algún destino en este mundo: su misión es exaltar el alma humana, y embellecer su tránsito en esta vida por la admiración de la virtud.

No sucede lo mismo con el sentimiento de lo infinito: se muestra tarde, se desarrolla con dificultad y jamás llega á conocerse. Extranjero en la tierra, sin indicios de su noble origen, se extravía en medio de nuestras pasiones y ambición. Pasando de la embriaguez del amor al furor del juego, al apetito de la avaricia, á los delirios de la vanidad, é imprimiendo á cada uno ese infinito que lo devora, recorre todas las vías humanas antes de llegar á las del cielo, á las que no alcanza hasta haber experimentado que aquí abajo todo es humo y decepción. No evitaréis jamás los extravíos del sentimiento de lo infinito, si desde muy pronto no lo referís á su celestial origen por medio de la oración. Hablar de Dios á los niños es, en otros términos, presentar á su alma el objeto á que deben tender todas las almas. Haced que el sentimiento de lo infinito se reconozca asimismo en presencia de Dios infinito, y nada se perderá ni aun en medio de nues-

tras pasiones mundanales, si desde el seno de sus tinieblas vislumbra aún el hombre el camino radiante del cielo.

El autor del *Emilio* quiere que no se hable de Dios á los niños hasta la época en que son hombres, por temor de que nuestras supersticiones no impregnen de ideas injuriosas á la Divinidad aquellas tiernas almas. Grande es sin duda el peligro; pero Rousseau, cortando la dificultad, ha suscitado otra mayor todavía.

¿Qué serían las facultades del alma, aislándolas del cielo á donde tienden? Engañadas por un brillo falaz, por una dirección mundanal, perdidas en el horroroso vacío de nuestras pasajeras pasiones, adquirirían un ardor inagotable, cuyo término no está en la tierra; nos extraviarían buscando su camino, y creerían encontrar este camino hasta en el crimen, si el crimen se presentase bajo la falaz apariencia de grandeza ó de virtud.

¡Poder materno, cuyo auxilio reclamo, no te dejes engañar! Si dirigís hacia las cosas finitas el sentimiento de lo infinito que busca la inmortalidad, apurará todas estas cosas sin consumirse jamás. Producirá en el alma de vuestros alumnos la insaciable avaricia, el desenfrenado libertinaje, la ambición, la superstición, el despotismo, el furor, la desesperación, la locura, todas las pasiones que nos devoran sin satisfacernos, que nos lisonjean sin hacernos dichosos. Alejandro, vencedor de Oriente, se indigna de la pequeñez del globo: señor de los hombres, no sabe qué hacer de su alma, y después de haberla engañado con la conquista del mundo, la embrutece en una orgía.....

Cuando un sentimiento noble se mezcla con pensamientos culpables, se encontrará la causa en la desviación del sentimiento de lo bello y del infinito. Relegad el hombre á la tierra y pronto se aficionará á ella; ocultadle los caminos del cielo, y desconocerá el objeto de la creación. ¡Ah! ¡Si se considera al hombre nacido para la felicidad de esta vida, todos los crímenes están justificados! Pero si nuestro reino no es de este mundo; si el objeto de la creación es atraernos hacia Dios por el amor; si todas las facultades de nuestra alma aspiran á Él, ¿qué tardáis en enseñarnos el camino del cielo? Dejarnos sin guía aquí abajo, es querer que encontremos en todas partes la nada; la nada que se asocia á nuestros deseos terrenales á medida que la fortuna los satisface.

Pero ¡los niños no conocen á Dios! Y tú, filósofo, ¿le conoces? El niño ruega á Dios, como ruega á su padre. ¿Imaginas tú acaso otra cosa tan grande y tan verdadera? Hay cierta cosa que sobrepuja á todas nuestras ambiciones mortales, algo de infinito que nos abre el cielo en las primeras palabras de la oración: «¡Padre nuestro!»

He aquí al hombre casi completo. Hemos visto desenvolverse en él el amor á lo bello, y el sentimiento moral, la conciencia y lo infinito. Y sin embargo, no aparece aún la razón. Sería inútil, porque no tiene que iluminar; sería funesta, porque destruiría la graciosa tranquilidad, tan favorable á los niños, y que nos parece tan bien en los juegos de la primera edad. Después vendrá la razón en la terrible época en que se desencadenan las pasiones, ó en que nos avasalla la ambición. Entonces, si habéis desarrollado las demás facultades del alma, cualidades excelentes que son el encanto de la infancia, y que producen el entusiasmo en la adolescencia, no temáis por la victoria. ¿Hay en la tierra un solo vicio que no se anonade en presencia de la revelación de lo bello, ni error alguno que no se desvanezca á la luz de la razón? Y ¿no es la conciencia más poderosa que el

hierro, el fuego, la tortura y el deleite? Desenvolved en César el sentimiento que animaba á Catón, y Roma será libre, y César será grande: desarrollad en Alejandro el sentimiento de lo bello que animaba á Sócrates, dad á su ambición el infinito de la virtud, y en lugar de dominar el mundo querrá hacerlo dichoso. ¡Bastaba un pensamiento generoso en el alma de una madre, para haber salvado al género humano!—*(L. Aimé Martin.)*

El alma del hombre, hecha á imagen y semejanza de Dios, el alma inmortal y libre, destinada á remontarse un día hasta su divino Autor, necesita ante todo saber conservar los atributos de su celeste origen y mantener sus sentimientos á la altura de su bello destino;

Ser como un reflejo de la divina verdad, y traducir fielmente en sus actos sus puros instintos;

Discernir siempre y no traspasar jamás el límite que separa lo justo de lo injusto: dar siempre equitativamente á cada uno lo que le es debido;

Considerarse elevado, para abrigar el temor de caer en el vicio y para aspirar á engrandecerse por la virtud;

Sobreponerse por el poder del pensamiento á las desdichas, y no dejarse seducir por la iniquidad de los hombres;

Es decir, amar la verdad, consagrarse á la justicia, conservar grandeza de ánimo en todas las situaciones de la vida.

He aquí la educación del alma tal como la entiende el sabio. He aquí cuál debe ser, á mi juicio, el modelo á que el profesor solícito por los niños que se le confían, procura incesantemente, ya por las lecciones, ya por todo género de cuidados, que se parezcan sus tiernos discípulos.—*(M. H. Corne.)*

Altanería. Durante la permanencia en casa de mi madre, adquirió Pablito el hábito de tutear á los criados y de mandarles y amenazarlos con altanería. Prosiguió usando de los mismos modales al llegar aquí, y los criados creyeron que debían obedecerle. Pero no podía durar esto mucho tiempo, porque mi activa vigilancia había de proporcionarme muy pronto ocasión de reprimir este tono, que no estaba dispuesta á tolerar. Al momento se dieron las órdenes oportunas para que no obedeciesen los criados á mi hijo sino cuando les pidiera alguna cosa en el tono conveniente. Disgustados del modo con que los trataba, se hallaban dispuestos á cumplir exactamente mi mandato.

Un día oí á mi hijo elevar vivamente la voz contra Germán, que se negaba á ir á buscar la pelota.

—Vaya V. si V. quiere, le contestaba el criado, que yo no tengo tiempo.

Y continuó limpiando el carruaje.

—¿No tienes tiempo? ¿No estás aquí para hacer lo que te mande?

—Ejecuto las órdenes del señor y la señora; pero no recibo salario de los niños.

—Aunque yo no te pague, no por eso estás excusado de obedecerme.

—No; cuando papá ó mamá me lo ordenen; sin esto, cuanto hago por V. es por complacerle únicamente.

—¡Insolente! decía el niño furioso. ¡Yo te haré ver si no estás aquí para servirme!

—Como V. quiera; no me da cuidado.

Mi hijo estaba furioso de cólera y empezaba á subir la escalera para darme

cuenta, cuando me vió en una ventana, y debió juzgar que le había oído aunque me hallaba al otro extremo del patio. Detuvo el paso y dirigió una mirada hacia la ventana de su padre. Comprendí su intención y me dirigí al cuarto de este último antes que llegase el niño. En pocas palabras enteré á mi esposo de lo que ocurría y me retiré al instante. Entra Pablito y se queja á su padre, refiriéndole las cosas del modo que le pareció más ventajoso. Escuché á la puerta, y he aquí lo que pude oir:

—¿Presumo, decía mi esposo, que habrás dicho con dulzura á Germán que fuera á buscarte la pelota.

—No sé si el tono en que le he hablado era muy dulce, porque no me considero obligado á tomar tantas precauciones con un criado; pero creo que tenía obligación de obedecer sin réplica á las órdenes que se le dan.

—Es cierto; pero un niño no tiene á nadie á sus órdenes.

—Pero, papá, los criados de V. ¿no están obligados á servirme á mí?

—Deben obedecerte en lo que toca al servicio general de la casa; pero no en lo que á ti toca en particular, si tu mamá ó yo no se lo mandamos; y si se prestan á los deseos que les manifiestas, no es más que por su propia voluntad y con intención de obligarte.

Mi hijo permaneció mudo, y no le quedó gana de recurrir á Germán para que le alcanzase la pelota, prefiriendo quedarse sin ella.

Después de este desengaño en sus pretensiones de autoridad, esperaba yo que cambiaría de conducta con los criados; pero demasiado orgulloso para dejar entrever lo sucedido, se encolerizaba cuando se le oponía resistencia. Mas ha encontrado constantemente esta resistencia, y siendo la lucha desigual y desventajosa para él, al fin ha cedido. No se humilla, no recurre jamás á esas fórmulas rastreras que me desagradan siempre y que jamás le he enseñado; la diferencia de sus peticiones no existe sino en el acento de su voz: no ha hecho más que sustituir el tono dulce al tono imperioso; y cuando no puede satisfacer sus deseos, calla en lugar de amenazar ó de quejarse. Es de observar que jamás reclama la ayuda de nadie sin haber probado antes las propias fuerzas, y procura hacer por sí mismo lo que no está seguro que han de querer ejecutar los otros. Sufre mucho su amor propio cuando se le hace sentir su inferioridad, y no puedes imaginarte cuánto contribuye esto para hacerlo activo é ingenioso, y hasta prudente: porque es muy fácil mostrar que puede uno pasarse sin los auxilios de los demás, y procura en cuanto puede no descubrir su impotencia. Pero no consisten en esto sólo las ventajas que ha sacado mi hijo de estas circunstancias, pues que conociendo que á pesar de su industria no se basta siempre á sí mismo, no sólo emplea la dulzura para conseguir la ayuda de los demás, sino que se presta á hacer algunos servicios cuando se ofrece ocasión, porque su propio interés le ha hecho comprender á fondo la máxima:

Haz á los demás lo que quieras que hagan contigo.

Me disgustaba el ver que mi hijo tutease á los criados, y no quería yo prohibírselo creyendo que sería mejor llevarle á que lo hiciera voluntariamente. Para esto era preciso que le resultase alguna ventaja. Sabía yo que esta conducta provenía de orgullo y no de familiaridad, y le dije á Germán que me causaría gran placer en tutear á mi hijo cuando éste lo hiciera con él.

—Germán, le decía ayer Pablito, ¿sabes dónde está mi sombrero? No puedo encontrarlo.

—Le he llevado á tu cuarto, le respondió el criado.

Mi hijo, sorprendido, creyó haber oído mal, ó por lo menos que Germán le tomaba por otro.

—Soy yo, replicó; es Pablo quien te pregunta si has visto el sombrero.

—Ya lo sé; y yo te contesto que está en el cuarto.

Curado de la manía de disputar con los criados, no replicó mi hijo, pero vino á quejárseme y á preguntarme por qué le tuteaba Germán.

—Sin duda, le contesté, porque tú le tuteas.

—¿No provendrá acaso de que yo no soy su amo y porque se jacta de tratarme como á igual?

—Acaso haya comprendido, en efecto, que un niño de diez años no puede serle superior; y como ve que tú le tuteas, haya creído que debe tratarte de la misma manera.

—Pero antes no me tuteaba. ¿Por qué ha empezado á hacerlo desde hoy?

—Lo ignoro; si quieres, se lo preguntaremos ahora.

—¡Oh! no; no me gusta entrar en explicaciones con él. Si V. quisiera hablarle y prohibírselo.....

—Sería injusto exigirle que te tratase con respeto, si tú no le tratas de la misma manera.

—Pero él es criado, y yo.....

—Y tú eres un niño; y un niño no puede tener tal superioridad sobre un hombre. Lo contrario me parecía más natural. Piensa, pues, amigo mío, que si estas gentes á quienes manifiestas desprecio están á nuestro servicio, no es porque valgan menos que nosotros, sino porque están privadas de la fortuna, que nos da sobre ellas cierta apariencia de superioridad.

—Entonces, ¿cree V. que Germán puede tutearme?

—Creo que Germán sabe bien sus obligaciones para no hacer sin razón legítima lo que está en uso; y estoy persuadida que si le tratas de V. no te tuteará.

No tardó mi hijo en hacer la experiencia, que extendió por su propia voluntad á los demás; y en los resultados conseguidos reconoció también la sabiduría de este precepto, que es la base más sólida de las relaciones sociales: «No hagas á los demás lo que no quieras para ti.»

De esta manera, querida María, portándome según razón con mis hijos, y sometiéndolos sin cesar á su yugo, los hago dóciles sin obediencia, libres sin imperio, y casi podría decir *razonables* sin *razón*.—(Extracto del *Diario de Matilde*.)

Alucinación. Sin detenernos á examinar las teorías, bastante cuestionadas aún, que se han levantado para explicar la causa de la alucinación (fenómeno que consiste en tomar y aceptar como verdadera una idea que no lo es), ya considerándola producida por la frecuente contemplación interna, ya porque un estado morboso del cerebro haya desarreglado la inteligencia, ya porque ambas juntas, ésta producida por aquélla, la hayan dado origen; mirándola únicamente como hija de una fuerte excitación cerebro-nerviosa, y examinada sólo bajo el aspecto de sus relaciones con la educación de la niñez, trataremos de ella en el presente artículo.

Nada más natural en la mayor parte de los niños, que una extraordinaria repugnancia á estar solos en una habitación, á pasar sin acompañamiento de una á otra, principalmente de noche, y á quedar sin luz mientras se duermen; efecto todo del miedo, que llega á producir en ellos verdaderas alucinaciones. ¿Quién de niño no ha creído oir ruidos extraños? ¿Quién no ha visto representársele amenazadores en la oscuridad semblantes tan raros como horribles, muertos que vistos una vez se reproducen ciento, y otros mil fantasmas caprichosos?

Y esto, que aun en la niñez produce fatales resultados, y que luego afortunadamente y en general desaparece al desenvolverse ó al fortificarse la razón, acaso por repetirse con frecuencia ó porque no llegue la razón á ser tan clara como fuera de apetecer, deja huellas indelebles; de tanto peores consecuencias, cuanto que puede la alucinación llegar á engendrar la monomanía y hasta la completa enajenación mental, por lo cual debe procurarse á toda costa el que no la padezca el niño, ó ya que desgraciadamente llegue este caso, tratar sin levantar mano de poner remedio.

Partiendo del principio ya sentado, de que es producida la alucinación por una fuerte excitación cerebro-nerviosa, debe evitarse con cuidado sumo el que aquella excitación llegue á tener lugar ya con el tan manoseado como bárbaro recurso, para obligar á los niños á obedecer, de atemorizarles con el *coco;* ya con la narración de cuentos cuyos principales personajes son el muerto que resucita, el vampiro que chupa hasta la última gota de sangre, ó el alma en pena que se aparece demandando oraciones; ya con hacerles ver inconsideradamente objetos que espantan; ya, en fin, con los mil y un medios de que á porfía se echa mano para infundirles terror, sin saber sus malas consecuencias.

No haciendo uso de semejantes causas de excitación, seguro está el niño de no padecer alucinaciones: mas si por un desarreglo de sus facultades intelectuales, ó por no haber podido mantenerle extraño á dichas causas (lo que harto bien sabemos cuán difícil es), llegara á padecerlas, deberán ponerse en planta, con la prudencia necesaria, aquellos medios convenientes para despreocupar y para quitar el miedo, y que en el artículo correspondiente á éste, podrán con la debida extensión manifestarse.

Hemos hablado de la alucinación, como originada por el miedo; porque, repetimos, que es él en la niñez, generalmente, su única causa; pero no por esta razón nos excusaremos de decir, que, así como por la alucinación se ven duendes, muertos y diablos, pueden verse también santos y ángeles; lo que, si bien se verifica naciendo de diferentes ideas, es tan á propósito como lo otro, y acaso corra más peligro de dar en su día el mismo resultado: de lo que se deduce, en fin, que no debe presentarse á la consideración del niño ninguna idea extraordinariamente exagerada y capaz de producir en su inteligencia una grande excitación, sea la idea de la especie que fuere.

El prevenir y reparar los efectos de la alucinación es tarea casi especial de los padres ó de las personas con quienes los niños viven; pero en este, como en los otros puntos relativos á educación, tienen también mucha influencia los maestros. Traten éstos de desarrollar convenientemente las facultades intelectuales de sus discípulos, de dirigir acertadamente sus sentimientos morales, de que nazcan y se desarrollen en su corazón los religiosos tan ricos en fervor como exentos de supersticiones: eviten también por su parte todo lo que pueda ame-

drentarlos; pónganse en caso necesario de acuerdo con los padres aconsejándoles, y habrán hecho cuanto sus deberes les prescriben para impedir que mal tan grave, echando hondas raíces, llegue á enfermar la inteligencia de los niños encomendados á su cuidado.—*(Carlos Yeves.)*

Ambición. La ambición consiste en el deseo ardiente de conseguir un objeto, de obtener una posesión ó un goce. Cuando se propone un objeto noble y elevado, es honrosa y digna de elogios; cuando no tiene otro móvil que el egoísmo, es origen fecundo de trastornos, injusticias y crímenes.

Cuando la ambición conduce á consagrarse á la felicidad de los demás, cuando empeña al hombre á hacerse digno de la consideración pública por sus talentos y virtud, es en extremo laudable. La pasión de San Vicente de Paúl por fundar hospitales para los niños abandonados, era una pasión honrosa y santa. Sócrates, exponiéndose á persecuciones sin cuento por establecer el imperio de la moral; Gelón, estipulando con Cartago vencida, la abolición de los sacrificios humanos; Marco Aurelio, elevando la filosofía al trono, eran ambiciosos nobles y recomendables, y desgraciadamente de la especie más rara.

La ambición desordenada reconoce las mismas causas que la emulación y la envidia: el deseo violento de adelantarse á los que siguen nuestro propio camino. El hombre tiende naturalmente á perfeccionarse, á engrandecerse, á elevarse; mas estas aspiraciones justas y legítimas, dentro de los límites convenientes, pasan á ser una pasión violenta cuando llega á dominar el egoísmo. En este caso todos los medios son indiferentes con tal de llegar al fin. Un ambicioso arrebata á viva fuerza lo que anhela; otro, y es lo más común, apela á la bajeza y la astucia; así que, el que está dominado de esta pasión, se eleva, se arrastra, se enorgullece, se humilla, amenaza, lisonjea, espera, se desalienta, adula delante y calumnia detrás, vende su conciencia, siembra la sospecha y la desconfianza, y en fin, promueve desórdenes y turbulencias en las familias y en los pueblos.

La habilidad del padre y del maestro consiste en encaminar la voluntad del niño hacia un objeto noble y elevado, y hacer ver con oportunidad las consecuencias de la ambición desordenada. El hombre debe apreciar en su justo valor los bienes de este mundo, en cuanto que son un medio de independencia, de actividad y de beneficencia. Es natural el deseo de aumentar la fortuna por el trabajo propio, y debe fomentarse este deseo dentro de justos límites, inspirando afición á la industria, haciendo ver que los bienes exteriores proporcionan goces, tanto más puros y elevados, cuanto mayores son los esfuerzos y diligencias propias empleadas para conseguirlos. Los honores, las dignidades, la celebridad, como premios difíciles de obtener, y destinados sólo á los buenos é importantes servicios, es una aspiración noble y legítima. Haciendo comprender esto á los niños, combatiendo la presunción y el orgullo, y haciéndoles ver la instabilidad de las cosas mundanas, no hay temor de que se dejen arrastrar de la ambición desordenada.

Ambulantes (Maestros). Es en extremo difícil proveer á las necesidades de la instrucción primaria donde quiera que la población se halla diseminada en aldeas y caseríos distantes unos de otros. Por lo común se forman distritos escolares entre las aldeas ó caseríos más próximos entre sí, y se crea una escuela

para la educación de los hijos de los que concurren á sostenerla. Pero raras veces ofrece este medio ventajas reales, ya por indolencia y abandono de las familias, ya por dificultades verdaderamente insuperables. En verano ocupan los padres á sus hijos en las faenas del campo, en pastar un cerdo ú otros animales, ó les hacen permanecer en casa al cuidado de los hermanos menores, mientras la madre toma parte en los trabajos agrícolas. La ignorancia de los padres no les deja ver el daño que causan á sus hijos privándoles de la educación, para que presten servicios insignificantes, fáciles de suplir por otros medios; y así no es de extrañar que, cuando la mayor parte de las escuelas de los pueblos rurales se hallan desiertas durante el verano, lo estén también las de distrito. Mas si esto depende del abandono de las familias, no sucede así en el invierno. Los países en que la población está dividida en aldeas de corto vecindario y en casas dispersas, son por lo común montuosos y están cubiertos de nieve por espacio de seis meses. En las provincias de Gerona, Lérida, Huesca, en todas las del Norte de España y en algunas del interior, los caminos están impracticables durante el invierno; no es fácil reconocer por la tarde la senda recorrida por la mañana, porque el viento ha amontonado la nieve, que sólo conserva la huella de animales que buscan su presa, y que tiene en completa incomunicación y aislamiento á algunas poblaciones la mitad del año. En medio de tales peligros no sería prudente obligar á los niños á que concurriesen á la escuela, distante media legua de su habitación.

Si los padres se hallasen en disposición de educar á sus hijos, y si las ocupaciones ordinarias se lo permitiesen, deberían reemplazar al maestro y tomar á su cargo el cuidado de la educación durante este tiempo. Mas por desgracia, ni esto es posible, ni lo será en mucho tiempo. Por eso en algunos países se recurre á las escuelas ambulantes. Durante el verano está abierta la del distrito, y en el invierno un profesor joven ó un auxiliar recorre las aldeas y caseríos que lo forman. Se improvisa una escuela en la sala de la casa más capaz, y se reunen cuantos niños pueden concurrir cómodamente de los alrededores á recibir las lecciones por espacio de algunas semanas. El profesor tiene alojamiento y manutención en la aldea donde se establece la escuela provisional, y recibe una gratificación proporcionada á los sacrificios que se impone.

Fácil es comprender que esta clase de escuelas son insuficientes, sobre todo en punto á educación; pero mientras no se halle algún medio de reemplazarlas con otras mejores, prestan un servicio importante enseñando la doctrina cristiana, la lectura y la escritura á los habitantes de las montañas.

América. *(Historia de la educación.)* El nuevo continente presenta todos los grados de cultura, desde el mayor embrutecimiento hasta la civilización más refinada. Recorrer estos pueblos equivaldría á seguir paso á paso el desarrollo gradual de la civilización; mas no cabe tan extenso cuadro en los límites de un artículo. Pasaremos solamente una rápida ojeada por los pueblos indígenas, por los antiguos esclavos negros convertidos, por los cristianos descendientes de los colonos europeos, y por los modernos Estados independientes.

Hay muchos puntos de contacto entre los habitantes de las tierras árticas y los de la parte más meridional de América: unos y otros se distinguen por falta de cultura intelectual y por la extraordinaria apatía que les impide salir del estado salvaje. Los *pecheres*, habitantes del Sud, apenas tienen idea de Dios, ni de

la vida futura. Carecen de habitaciones fijas, y no saben ponerse al abrigo de la nieve, que dura tres cuartas partes del año, ni de los vientos que soplan con la mayor impetuosidad. Se mantienen de las ostras que arroja el mar á las costas, pues ni conocen la agricultura, ni van á caza sino muy rara vez. Los *esquimales*, que moran en las tierras árticas, llevan pocas ventajas á los anteriores. Tienen casas y usan vestidos; pero ni siquiera han pensado en domesticar el reno. Algunas tribus, descubiertas en nuestros días por el capitan Ross, ignoraban el uso de la madera, y se asombraron de que existiesen en el globo otros habitantes más que ellos.

Al lado de estos pueblos y otros semejantes, podemos colocar algunos poco más adelantados. Siguiendo la dirección Sud á Norte, encontraremos al Sud de Chile los *araucanos*, los cuales, á la llegada de los europeos, tenían idea confusa del diluvio universal, poseían un calendario análogo al de los antiguos egipcios, distinguían los planetas de las estrellas fijas, y creían que estaban habitados como nuestro globo. La aritmética, la geometría, la medicina, la anatomía reducida á reglas, algunos oficios, el cultivo de los campos, la crianza de los animales, todo esto formaba el círculo de sus conocimientos. Los *caraibos*, que, según Humboldt, eran con los *patagones*, los hombres más notables por su estatura y corpulencia, tenían un comercio muy extenso, sobresalían en las artes, conocían la aritmética y escribían por medio de *quippos*. Los aztecas habían compuesto un calendario más exacto que el de los antiguos griegos y romanos, fabricaban papel, tenían mapas con la ruta seguida por sus antepasados para llegar á Méjico, tallaban la piedra, y en fin, poseían caminos y canales y un gobierno organizado. Los restos de este pueblo moran en el día en los desiertos del interior. Los habitantes de Tabasco han conservado por más tiempo su antigua cultura, y aun hoy causan admiración por sus hermosos mosaicos de pluma. Estos y otros pueblos semejantes que pudiéramos citar, forman el tránsito natural de los salvajes á los indígenas civilizados por el cristianismo.

La vida sedentaria y arreglada, la dulzura de costumbres, la monogamia, de que es consecuencia necesaria la familia, el sentimiento de la dignidad humana, son los caracteres que distinguen á los indígenas cristianos. Corresponden á esta clase, entre otros, los *chiquitos*, los indígenas del Paraguay, los *manaos*, los *salivas* en la América del Sud; los *asages*, los *kriks*, los *tchirokis*, los *mikmaks*, los *groenlandeses*, en la del Norte. Componíase el Paraguay á principios del siglo XVII de unas cincuenta familias de pastores, que se adiestraron poco á poco en la agricultura y algunos oficios, bajo la dirección de los españoles, y que se convirtieron á la religión católica por los esfuerzos de los jesuitas. Engrandecióse el Estado conservando la sencillez primitiva, y á mediados del siglo último presentaba el aspecto de un gobierno teocrático, ordenado con inteligencia, y tenía escuelas y una universidad. Cuando pasó este país á poder de los portugueses en 1752, empezó á decaer, y más tarde, erigido el doctor Francia en dictador, en 1814, acabaron de esterilizarse los esfuerzos de nuestros padres. Sin embargo, los habitantes del Paraguay conservarán en su alma las semillas sembradas por los españoles, las cuales no dejarán de germinar en ocasión favorable. Entre los indígenas del Norte, los más civilizados son los *tchirokis*, convertidos al cristianismo en el presente siglo. En los últimos cincuenta años han edificado más de sesenta pueblos; ejercen la agricultura y las artes mecánicas;

saben leer, escribir y contar, y tienen escuelas, á las cuales concurre un alumno por cada treinta habitantes. Desde 1827 se rigen por un gobierno representativo, y tienen una biblioteca, una imprenta y un periódico. Los *groenlandeses*, cristianos desde muy antiguo, volvieron al paganismo por causas ignoradas: pero las misiones obtienen grandes triunfos desde principios del siglo pasado, de suerte que pasan ya de dos mil los que en el día siguen la doctrina de Jesucristo. La religión ha elevado aquellas almas envilecidas, ha hecho que la suavidad de costumbres reemplace á la vida desordenada, y, en una palabra, ha llevado la civilización hasta las regiones polares.

Por estos caracteres se distinguen los indígenas del nuevo mundo, que no se han confundido entre la multitud de europeos que de tres siglos y medio á esta parte afluyen á aquel país. Sabido es que los descendientes de españoles y portugueses dominan en el Sud, mientras que los colonos originarios de Inglaterra, pueblan la América del Norte. La del Sud, floreciente en otro tiempo, apenas muestra algunos vestigios de progreso en las costas y en pocas ciudades del interior. La poca cultura de los habitantes, las guerras intestinas, la indolencia y la pereza contribuyen á que el país permanezca estacionario, mientras que los Estados-Unidos del Norte siguen el sendero del progreso. En la mayor parte de nuestros antiguos dominios, hoy día Estados independientes, la primera enseñanza se halla en situación lamentable, si bien de algunos años á esta parte, los gobiernos respectivos hacen esfuerzos por mejorarla. Algunas repúblicas han comisionado á jóvenes instruídos para estudiar su organización en Europa, y otros, como el Perú, Guatemala, Buenos-Aires, Costa Rica, etc., han reclamado profesores y maestros españoles para organizar la enseñanza en su país. Y es de notar que muchos de los libros de texto se acomodan á los métodos modernos más acreditados; debido, sin duda, á la inmigración de alemanes, belgas y holandeses que se dedican á la enseñanza.

Según los últimos datos, en Chile, una de las repúblicas en que se hallaba mejor organizada la enseñanza, en 1863 se contaban 985 escuelas; de ellas 387 privadas, y recibían la instrucción 31.434 niños y 16.263 niñas; una séptima parte de los comprendidos en la edad de 7 á 15 años.

Había una Escuela Normal de preceptores con 116 alumnos y una de maestras con 57; un inspector general y 14 subinspectores.

En la provincia de Buenos Aires, República Argentina, el número de escuelas ascendía á 246, con 13.638 alumnos, de los cuales 6.681 eran niñas.

En el Paraguay, cada distrito tiene una escuela donde se enseña á leer y escribir, siendo el número de los concurrentes á todas ellas 16.753 alumnos. En 1861 se declaró la enseñanza obligatoria para los niños de 7 á 10 años.

En Uruguay, cuya población se calcula en 327.480 habitantes, apenas se conocen las escuelas.

En el Brasil se halla bien organizada la enseñanza. En 1870, para unos diez y medio millones de habitantes, el número de escuelas elementales era 3.378, con 106.624 discípulos, y 405 superiores con 8.000. En Noviembre de 1870 se ordenó la creación de 11 escuelas superiores más. De día en día aumenta la concurrencia. En Río Janeiro, la enseñanza es obligatoria desde 1871 para los niños de 7 á 14 años. En caso necesario se viste á los pobres con los fondos de la caja provincial.

En Bolivia, para dos millones de habitantes, 396 escuelas con 20.983 alumnos.

En el Perú, cuya población es de 2.335.000, hay 636 escuelas de niños con 29.687 alumnos y 134 escuelas de niñas con 4.639 alumnas. Las escuelas superiores contaban 4.580 alumnos, de los cuales 1.912 eran niñas.

En el Ecuador, república de 881.943 habitantes, las escuelas de niños son 260 con 9.249 alumnos, y las de niñas 30 con 2.783. Los alumnos son blancos y mulatos, pues los indios no reciben instrucción alguna.

En Nueva Granada, población de un millón y medio de habitantes, apenas hay escuelas.

En Panamá, cuya población asciende á 180.000, apenas hay algunas escuelas en las ciudades.

En Venezuela, cuya república cuenta poco más de millón y medio de habitantes, la primera enseñanza está á cargo de las Diputaciones provinciales. Las escuelas eran al todo 110 públicas y 101 privadas, con un total de alumnos de 5.433.

En la Guyana inglesa, para 127.695 habitantes hay 103 escuelas con 4.820 alumnos.

En la francesa, para 22.590 habitantes, 9 escuelas 574 niños y 496 niñas. Están exclusivamente encargados de la enseñanza, las hermanas de San José y las de Ploermel.

En la Guyana holandesa, la primera enseñanza se halla mejor atendida. Surimán contaba tres escuelas públicas, 16 privadas y seis de párvulos con 1.020 niños y 843 niñas. Los hermanos moravos dan la enseñanza á 10.000 negros y habían fundado en Beekhuyzen una escuela normal que contaba 18 alumnos.

En Honduras, para una población de 350.000 habitantes, había 197 escuelas con 5.000 alumnos.

En Costa Rica, con una población de 127.750 habitantes, se contaban 65 escuelas de niños y cinco de niñas, con unos 3.000 alumnos. Había también una escuela normal.

En Nicaragua, para 300.000 habitantes, 60 escuelas de niños, con 2.800 alumnos.

En Guatemala, cuya población es de unos 900.000 habitantes, de ellos unos 30.000 blancos, está completamente descuidada la enseñanza desde que, habiendo perdido el clero su influencia, ha dejado de ocuparse en este servicio.

En Méjico, á pesar de contar una población de 7.853.395 habitantes, la primera enseñanza se halla en el mismo atraso que en las demás repúblicas. En los primeros tiempos, la raza blanca recibía alguna instrucción en los conventos y en las iglesias. Se calculan las escuelas privadas en unas 1.000, con 180.000 alumnos, y no se tienen datos acerca de las públicas.

El infortunado emperador Maximiliano, comprendiendo la importancia y la necesidad de difundir la enseñanza elemental, se proponía declararla obligatoria y gratuita, organizarla según los progresos hechos en el ramo y promover su desarrollo, comunicándole poderoso impulso.

Los anteriores datos demuestran el lamentable atraso de la primera enseñanza en toda la América Central y Meridional incluso el imperio del Brasil, que es el que se halla más adelantado. Debe sin embargo tenerse en cuenta que estos datos son atrasados y que, como queda dicho antes, en los últimos años se han hecho

esfuerzos para la creación de escuelas, se han establecido las normales en algunas provincias, y en Méjico se ha celebrado ya un Congreso pedagógico.

En la América del Norte, por el contrario, la enseñanza popular se halla en estado floreciente, como se verá al tratar del Canadá y de los Estados Unidos, que merecen artículo aparte.

Amigas (Escuelas de). «De tiempo inmemorial, en nuestro concepto, dice el Sr. Montesino en su *Manual* para los Maestros de escuelas de párvulos, desde la primera sociedad humana, debió haber madres que por sus ocupaciones, enfermedades, etc., encargasen el cuidado de sus niños á la pariente ó vecina que se prestase á hacer este servicio; y esta es la primera idea que naturalmente se presenta de las escuelas de párvulos. Después hubo verosímilmente en todos los países algunas mujeres pobres que por su edad ú otra razón no podrían destinarse á otra cosa, y con la esperanza de alguna recompensa ó retribución, se dedicaron á recoger y custodiar los niños pequeños de las vecinas ó conocidas que les daban este encargo, y las *Dame-schoals* inglesas, las *Salles d'asile* francesas y nuestras *Escuelas de amigas* en algunos puntos de España, no han tenido en realidad otro objeto y han estado reducidas á este servicio. Mas esto no era en realidad comenzar temprano la educación, pues ningún medio conducente al fin se aplicaba, sin que por esto desconozcamos que la sola circunstancia de libertar á las pequeñas criaturas de muchos riesgos personales, y evitar que aprendiesen mucho malo, era ya un beneficio importante, aunque limitado á un corto número de personas.»

Esos asilos, esas llamadas escuelas, donde se cuidaba de los niños cuyas familias se veían precisadas á abandonarlos durante las horas de trabajo, eran muy comunes en España, y aun hemos llegado á conocerlas. Los niños se reunían al aire libre, ó en el portal, ó en una sala de una casa, sin más enseres que los asientos que se llevaban los mismos concurrentes. La Amiga, ó encargada del asilo, mediante una módica retribución, tenía cuidado de aquellas tiernas criaturas durante el tiempo que los padres se ocupaban en el trabajo para ganar la subsistencia. Les enseñaban á la vez las oraciones de la doctrina cristiana, y á las niñas á hacer calceta ú otra sencilla labor. En las que hemos alcanzado, los niños y niñas más crecidos se entretenían también aprendiendo las letras del alfabeto y el silabario.

Tales eran las escuelas conocidas entre nosotros con el nombre de *Amigas*, de *Maestras*, y con otras varias denominaciones.

Amman (Juan Conrado). (*Historia de la Educación.*) Nació en Suiza en 1669. Siendo médico de Amsterdam se dedicó á la educación de sordomudos, en cuyo ejercicio adquirió gran reputación. Su sistema fué el de la pronunciación y la lectura en los labios, de P. Ponce, dado á conocer por el embajador de Inglaterra en Madrid. Amman publicó en latín su método, de que posee un ejemplar el colegio de sordomudos y de ciegos de Madrid.

Amistad. Además de tus padres y parientes, que son los amigos más inmediatos que te ha dado la naturaleza, y además de tus maestros, que habiendo merecido principalmente tu aprecio, les das con placer el nombre de amigos, sentirás particulares simpatías para con otros, cuyas virtudes te serán menos

conocidas; en especial para con jóvenes de edad igual ó poco distante de la tuya.

¿Cuándo has de ceder á esta simpatía, y cuándo has de reprimirla? La respuesta es muy sencilla.

Somos deudores de benevolencia á todos los mortales, pero no debemos elevar este sentimiento al grado de amistad, sino para con aquellos que tengan derecho á nuestra estimación. La amistad es un lazo fraternal, y, en su acepción más sublime, es el bello ideal de la fraternidad. Es la concordia y armonía suprema de dos ó tres almas, no de muchas, que se han hecho como necesarias la una á la otra, que han hallado la una en la otra una admirable disposición para comprenderse, para auxiliarse, para interpretarse noblemente, é incitarse al bien.

«De todas las sociedades, dice Cicerón, no hay ninguna más noble, ninguna más firme, que cuando los hombres de bien son semejantes en costumbres, y se hallan unidos con los lazos de la amistad.»

No deshonres el sagrado nombre de amigo dándolo al hombre de poca ó ninguna virtud.

El que aborrece la religión, el que no tiene sumo cuidado de la dignidad de hombre, el que no cree que debe honrarse á la patria con el entendimiento y con la honestidad, el que es hijo irreverente y malévolo hermano, aunque sea el más admirable de cuantos pueblan el orbe por la dulzura de su aspecto y de sus modales, por la elocuencia de su lenguaje, por la multitud de sus conocimientos, y hasta por alguna brillante propensión á acciones generosas, no te induzca á contraer admistad con él. Aunque te manifieste el más vivo afecto, no te familiarices con él. Sólo en el hombre virtuoso se hallan las cualidades que se requieren para ser amigo.

Antes de conocer si un hombre es virtuoso, la sola posibilidad de que no lo sea basta para que no traspases con él los límites de la cortesía. Entregar el corazón es cosa de altísima importancia: apresurarse á entregárselo á cualquiera, es culpable imprudencia, y hasta profanación. El que se une á compañeros perversos se pervierte, ó al menos hace reflejar sobre sí mismo, con gran deshonra propia, la infamia de aquéllos.

¡Dichoso quien encuentra un digno amigo! Abandonado el hombre á sus propias fuerzas, desfallece con frecuencia en la virtud, y el ejemplo y el aplauso del amigo le reaniman. Si es grande su desaliento, conociéndose inclinado á muchos defectos, y sabiendo hasta dónde llegan sus fuerzas, la estimación del hombre que le ama le eleva á sus propios ojos: se avergüenza secretamente de no poseer todas las prendas que la indulgencia del otro le supone; pero adquiere valor y fuerzas para corregirse. Se alegra de que sus buenas cualidades no se oculten á su amigo; desea con ansia adquirir otras nuevas, y he aquí que, gracias á la amistad, vemos acaso correr vigorosamente hacia la perfección á un hombre que estaba lejos de ella, y que lejos de ella hubiera permanecido.

No hagas esfuerzos para tener amigos. Es mejor no tener ninguno que tener que arrepentirse después por haberlos elegido con precipitación. Pero cuando hayas encontrado alguno, hónralo con una amistad sublime. Todos los filósofos sancionan este noble afecto, y la religión misma lo santifica. La Escritura nos ofrece bellísimos ejemplos de amistad.

El alma de Jonatás se enlazó con el alma de David..... Jonatás amó á David como á sí mismo. Pero lo que es más todavía, la amistad fué santificada por el

mismo Redentor. Sobre su pecho tuvo reclinada la cabeza de Juan que dormía: y desde la Cruz pronunció antes de espirar estas divinas palabras de amistad y de filial ternura:

«¡Madre, he ahí á tu hijo! ¡Discípulo, he ahí á tu Madre!»

Yo creo que la amistad (hablo de aquella amistad elevada y verdadera que está fundada en un gran cariño) es casi necesaria al hombre para apartarle de innobles inclinaciones. Ella da al alma un no sé qué de poético, y cierta sublime fortaleza, sin la cual difícilmente se levanta del inmundo terreno del egoismo.

Cuando hayas concebido y prometido amistad, imprime en tu corazón sus deberes. ¡Son muchos! ¡Son nada menos que hacerte toda la vida digno de tu amigo!

Algunos aconsejan que con nadie se contraiga amistad, porque ocupa demasiado los afectos, distrae el espíritu y da margen á celos; mas yo sigo en esta parte el dictamen de un excelente filósofo, San Francisco de Sales, el cual en su *Filotea* dice que esto es un *mal consejo.*

Concede que puede muy bien ser prudencia en los claustros evitar las afecciones parciales.—«Pero en el mundo es necesario, dice, que se unan aquellos que »quieren militar bajo la bandera de la virtud, bajo la bandera de la Cruz..... Los »que viven en el siglo, donde tantos son los peligros que hay que arrostrar para »unirse á Dios, se parecen á aquellos viajeros que en los caminos escabrosos y »resbaladizos se agarran unos á otros para sostenerse y caminar con más se»guridad.»

¿Los malvados se dan la mano para obrar el mal, y no se la darán los buenos para obrar el bien?—*(Silvio Pellico.)*

Los niños no conocen lo que es amistad: hablan de sus amigos tomando este nombre por el de compañeros: esta amistad no es otra cosa que afecto infantil, un hábito, acaso el egoismo. Por eso son tan inconstantes sus relaciones; de suerte que á veces, entre los que parece que reina mayor afecto, se despierta de un día á otro mayor odio. Sólo en la edad madura se presta el corazón á la verdadera amistad; pero conviene prepararlo pronto para tan dulce sentimiento. Esto se consigue de una manera indirecta, cultivando las virtudes en que estriba la verdadera amistad; el desinterés, la sinceridad, la franqueza, la consecuencia y la delicadeza de carácter. El maestro que favorece el egoísmo, ó que no lo combate cuando se manifiesta, no tiene derecho á alimentar la esperanza de preparar á sus discípulos para este noble sentimiento.

La educación puede también prevenir los extravíos á que conduce á veces el primer movimiento de la amistad. Los jóvenes más virtuosos se equivocan á veces en la elección de amigos; pero es menester guardarse de censurarlos demasiado pronto á no haber peligro inminente; conviene que la experiencia propia les enseñe á desconfiar de sus juicios, pues de ese modo no se verían tantas amistades que se convierten pronto en la mayor indiferencia y tibieza. No censuramos, sin embargo, el que el maestro hable de esto con oportunidad á los alumnos, exhortándolos á que examinen con escrupulosa atención las cualidades de las personas á quienes dispensan su afecto.

Por lo demás, será muy raro que el maestro consiga dirigir las afecciones y amistades de los discípulos: la amistad y el odio no se mandan, y el hombre se resiste á las inclinaciones que se quiere imponerle. No obstante, pueden promo-

verse insensiblemente relaciones que conduzcan después á la amistad. Este sentimiento puede dar origen á las más bellas virtudes: la fidelidad, la perseverancia, la actividad, los más generosos sacrificios.—*(H. A. Niémeyer.)*

Amor. «Amar, dice Madame Necker de Saussure, es lo más bello de la vida y ha de ser nuestro patrimonio y nuestra recompensa en la eternidad.» «Nada hay más dulce que el amor, exclama el autor de la *Imitación de Jesucristo*, nada más poderoso, nada más elevado, nada más extenso, nada más agradable, nada más perfecto, más excelente ni en la tierra ni en el cielo, porque el amor emana de Dios y no puede tener otro término que Dios mismo.»

El amor, considerado en general, es la vida del alma y el fundamento de las afecciones de nuestro corazón. Inseparable de la existencia de la criatura racional, aparece en todas las épocas de la vida como rasgo característico de nuestra naturaleza. Amamos á las personas y las cosas, á nuestros padres y nuestros bienes, el poder, los honores y la virtud. La tierna criatura que no mueve los labios para articular palabras, extiende los brazos hacia su madre: ¡la ama antes de saber que debe amarla! El niño, no bien acierta á dar los primeros pasos, sale al encuentro de las personas que le manifiestan afecto, y expresa su contento de mil maneras distintas. El amor de la gloria arrastra al joven á los mayores peligros y á morir en los combates; el de la humanidad conduce al hombre caritativo á exponer su vida por salvar la de sus semejantes; el amor de Dios lleva al mártir tranquilo y alegre al sacrificio. Hasta el malvado y corrompido siente moverse su corazón á impulsos de este sentimiento, y corresponde al amor con el amor. El odio y las pasiones malévolas provienen también del amor, pero de un amor desarreglado que trastorna las más nobles facultades del hombre, y les imprime una dirección falsa y viciosa.

Los movimientos del corazón preceden al ejercicio de la inteligencia; antes que sepamos combinar ideas experimentamos afecciones. Como todos los primeros sentimientos, el amor en su origen tiene por base las sensaciones físicas. Si éstas son agradables, manifiesta el niño alegría; si desagradables, deja ver desde luego su tristeza. Afectada agradablemente la sensibilidad, se dilata, experimenta cierta expansión, á que sigue inmediatamente la alegría, el amor y el deseo; movimientos que, aunque distintos, son de la misma naturaleza, tienen igual tendencia y constituyen el desarrollo de un solo instinto. Pero este sentimiento, simple en su principio, se complica después cuando el hombre, como criatura racional, distingue el bien y el mal aparente del real y positivo. Entonces descubre el bien moral obligatorio, y lo separa del bien puramente físico, opone lo justo á lo útil, el deber á la pasión, y vienen á mezclarse y confundirse en cierto modo con este movimiento, movimientos contrarios entre sí, como el temor y la esperanza. Así, pues, la causa del amor proviene de la sensación ó de la reflexión: de la sensación, cuando el placer procede de los objetos exteriores que hieren nuestros sentidos; de la reflexión, cuando juzga el espíritu que tal ó cual objeto puede contribuir á nuestra dicha, ó está conforme con la ley moral.

De aquí se infiere cuán importante ha de ser el influjo del amor en la educación. Por eso se recomienda como uno de los principales móviles para dirigir al niño y al adulto, y por eso sienta Pestalozzi, como base de su sistema, el amor y la libertad.

El precioso sentimiento del amor, debe, en efecto, cultivarse en el niño desde los primeros meses de la vida, en que empieza ya á manifestarse. Pero los sentimientos no se prescriben, se inspiran. Rodeando de semblantes risueños, de expresiones de dulzura y benevolencia á las tiernas criaturas que están á nuestro cuidado, tratándolas con bondad, nos abrimos paso hasta su corazón, les hacemos adoptar nuestros mismos sentimientos, y amoldar su conducta á nuestra propia conducta. Una vez impresa á su alma la dirección conveniente, con dificultad se desvía del movimiento que se le ha comunicado. Ama el niño á la madre y á cuantas personas se ponen en contacto con él; eleva después este sentimiento hasta Dios, y casi sin cuidados especiales se desarrolla en su alma llena de ternura el amor á lo bueno y á la virtud, y se le hace fácil cumplir el precepto del Señor, que nos manda amar hasta á nuestros propios enemigos. Después no hay más que ilustrarle acerca del objeto de su complacencia ó su amor, para destruir las ilusiones que pudiera fraguar la imaginación.

Amor conyugal.—La inclinación al amor, ennoblecida por los lazos de fidelidad, recibe la sublime consagración que nos la representa bajo la santa idea del santuario de la vida terrestre; santuario en que reposan las antiguas bendiciones de Dios, de donde emanan la felicidad doméstica y la prosperidad de las naciones. Del amor conyugal, fundamento de la unión de las familias, se derivan los demás lazos morales que son el encanto de la existencia, tales como el amor materno, la piedad filial, la amistad fraternal y las dulces relaciones de parentesco, lazos que, reunidos, forman en cierto modo el espíritu vital y el fluido nervioso de la sociedad humana.

La educación, es decir, el desarrollo moral de la juventud, ocupa también lugar preferente entre los beneficios debidos á la unión conyugal. ¿No es, en efecto, la solicitud materna la que inculca en el corazón del niño las primeras máximas de conducta? ¿No es el amor de los padres lo que fecunda y desarrolla los gérmenes de la virtud de que está dotada la criatura? Es cierto que el Estado, y aun individuos particulares consagrados á la instrucción, fundan escuelas que ofrecen á la juventud las ventajas de la enseñanza más completa, con la variedad de los estudios más especiales. Sin desconocer las inmensas riquezas intelectuales y morales que de estas abundantes fuentes de instrucción saca la juventud, insistiré sin embargo en que la educación es asunto de familia. En la casa paterna tienen lugar los primeros progresos, y allí recibe su complemento cuando el joven desarrollado ya bajo todos aspectos, y la joven núbil, se separan de los padres para fundar otra familia.

Esta importante verdad que refiere, como á su principio, la seguridad social al lazo sagrado de la familia, no se desconoce por lo común sino en las épocas de peligro y en los momentos críticos en que la degradación moral lleva la sociedad á la disolución completa. Este olvido de las condiciones esenciales de la organización social es un hecho confirmado, no sólo por la historia contemporánea, sino por los anales de los antiguos pueblos griegos y latinos.

Siempre, y en todas partes, precede á las revoluciones políticas la revolución moral en el seno de las familias; y la anarquía que turba el país, que trastorna los Estados, no es otra cosa que la erupción de un mal lento y sordo que ha puesto ya en conflagración los elementos de la sociedad doméstica. Una vez rotos los

lazos que sujetaban las diversas partes de su edificio, el primer viento lo desploma.....

El punto importante, la base, el espíritu de la ley que preside al matrimonio, es la voluntad de los individuos; la inclinación recíproca que se despierta y desarrolla en sus corazones, inclinación que se manifiesta espontáneamente cuando está libre de toda violencia; la simpatía de los espíritus, garantía segura de la perseverancia de las afecciones.

Después de esto, las máximas divinas no tienen otro objeto que el de hacer indisoluble la alianza y de garantir su fidelidad. Estas mismas máximas, aunque no revestidas del augusto carácter de la revelación evangélica, sirvieron de regla frecuentemente, antes del cristianismo, para la unión conyugal en los pueblos civilizados de la antigüedad pagana.

El sentimiento profundo de la justicia y belleza moral les hizo adivinar esta necesidad de la naturaleza humana. La inviolabilidad de tan sagrados principios es de tal importancia para la dicha y prosperidad de los pueblos, que el querer trastornarlos ó inferirles algún menoscabo en su esencia, sería atraer sobre toda la humanidad males sin fin y sin cuento. Y me atreveré á decir, que una religión que no temiera destruir el santuario del matrimonio, y socavar sus cimientos, rebajando de este modo la mujer á un grado profundo de opresión y humillación, en esto sólo daría una prueba de falsedad y de falta absoluta de intervención divina.

Donde quiera que las costumbres alcanzan á cierto grado de nobleza y se proclama y reconoce la dignidad de la mujer, el matrimonio, además de la alianza corporal, une también, si puedo expresarme así, con los lazos de una sociedad espiritual llena de encantos, los corazones y las inteligencias, que por su recíproca acción concurren maravillosamente á la formación y al desarrollo más completo del alma, del carácter y aun del espíritu; de suerte que puede decirse que el contrato matrimonial comprende á la vez la triple unión de los cuerpos, de las almas y de las inteligencias.....

Si la razón de la simpatía de los caracteres de dos individuos consiste en las necesidades recíprocas que encuentran su satisfacción en la superabundancia, también recíproca, de los bienes de su respectiva conciencia, puede decirse que estos bienes son, por lo que hace al hombre, un desarrollo más amplio del espíritu, con una elevación de alma más grande también; mientras que por lo que toca á la mujer consisten en una calma, un reposo más armónico del espíritu, y en una alma más capaz de una expansión mucho mayor.

Pero siempre es cierto que el lazo del matrimonio confunde en una sociedad común, no sólo la vida exterior de los dos miembros, sino tambien la vida moral y la vida intelectual. Estas dos últimas, fundando la garantía de la moralidad de vida exterior, son también origen fecundo de goces intelectuales que esparcen la felicidad entre los esposos.—*(Federico Schégel.)*

Amor á Dios. Obsérvase muy pronto en los niños cierta tendencia hacia las impresiones y sentimientos religiosos desde la primera manifestación del sentimiento moral y del instinto de la conciencia, cuyo desarrollo es por lo común precoz. Empiezan por sentir en su interior cierta cosa que aprueba ó censura sus actos, que los absuelve ó condena; aspiran luego á conocer la causa,

buscan la mano que ha grabado en su interior esta ley, á la cual se reconocen subordinados. Desde que dirigimos nuestros primeros afectos á los padres, que son nuestros primeros bienhechores, desde que empezamos á venerarlos y á someternos á su voluntad, desde que tenemos confianza en los que nos rodean, se elevan naturalmente estos sentimientos al Ser hasta entonces desconocido para nosotros, pero que todos respetan y veneran. Así que, el amor á los hombres, y especialmente á los padres, es la base que sirve de fundamento al amor hacia el origen de todo bien.

Pasado el período en que la vida es en cierto modo puramente física; cuando se manifiestan los primeros destellos de la inteligencia y la razón, y, sobre todo, cuando empieza á revelarse la conciencia; entonces, saliendo de la esfera del mundo material, nos elevamos á otras regiones, y el alma se apodera de la idea de Dios. Entonces, desde las cosas visibles, limitadas y variables, se dirigen los sentimientos de nuestro corazón hacia lo invisible, infinito y eterno; el amor de los padres se eleva á Dios, que es amor y caridad. Para esto se hace ver al niño que de Dios emana todo bien, pero que este Ser superior no ama sino á los buenos, para quienes tiene reservada la dicha eterna; que su ley sagrada se manifiesta en nuestra conciencia y que exige y merece completa sumisión por nuestra parte, y, en fin, se procura dar á conocer á Dios, llamando la atención sobre su existencia, explicando sus obras y sus beneficios, sus leyes y sus perfecciones, valiéndose de un lenguaje sencillo y acomodado á la niñez. Por igual medio se enseña en seguida á amar á Dios como criador, como redentor, como padre, como origen de todo lo creado, y á la vez se habitúa al niño á servir á Dios, porque servir es amar, es decir, someterse á la voluntad de aquel á quien se ama, obedecer sus leyes, entrar en unión íntima con él.

El sistema de educación de Rousseau, que considera el nombre de Dios como inútil en la primera edad, es el sueño de un sofista tan absurdo como impío. Los que pretenden reservar para edad más avanzada el inspirar á los niños el amor de Dios, porque, á su ver, no son capaces de conocerlo, deliran, no comprenden que la religión tiene raíces profundas en el corazón de la humanidad, y que el nombre de Dios en los labios del niño es el primer testimonio de un alma naturalmente religiosa y cristiana. Nuestra naturaleza presiente lo infinito, tiende á las ideas de orden superior, únicas que pueden satisfacer nuestras necesidades íntimas. La razón que busca la causa de las cosas encuentra en el sentimiento religioso la solución más sencilla y satisfactoria de lo que no puede explicar por sí misma. Penetrados los niños del amor de que están rodeados en los primeros años, se apoderan con alegría de la idea de una bondad superior é infinita. En medio de lo que la naturaleza ofrece de grande y magnífico, comprenden fácilmente la idea de un criador; y cuanto menos conozcan las leyes de la naturaleza y de las causas secundarias, buscarán mejor y no podrán menos de encontrar en el poder infinito de Dios, la razón de lo que no comprendan; y, lo que es de mayor importancia, reconocerán la voz de Dios en el testimonio de la conciencia cuando han obrado bien ó mal. La niñez, pues, experimenta ya las nobles emociones de fe sincera, de viva esperanza y de verdadera caridad. ¿En qué época, pregunta Jean Paul, echarán raíces más profundas las cosas sagradas, que en la edad de la inocencia? ¿En qué época, sino en la que no se olvida nunca, deberá aprenderse mejor lo que ha de servir por toda la eternidad?

Cuando la madre, el maestro y cuantos se hallan en contacto con el niño muestran profunda veneración hacia Dios, sin advertirlo, se desenvuelve el mismo sentimiento en la tierna criatura apenas empieza á dar señales de inteligencia. Por eso, según el mismo Jean Paul, Newton, que descubría su cabeza cuando se pronunciaba el nombre de Dios, hubiera enseñado religión sin proferir una sola palabra. Todos los instantes además, en todas circunstancias, y con motivo de toda clase de instrucciones y enseñanza, hay ocasión de perfeccionar el conocimiento que el niño tiene de Dios y de fortalecer su amor. «Y ¿qué es enseñar al niño á amar á Dios, dice el cardenal arzobispo de Burdeos, sino desarrollar las facultades del espíritu, elevar el alma, ensanchar el horizonte intelectual, haciendo conocer las obras de Dios, sus perfecciones y su ley? ¿Qué es enseñar al niño á amar á Dios, sino abrir su corazón, habituarle á los sacrificios, inspirándole desde sus primeros pasos en la vida, la admiración y el amor á las perfecciones divinas, á la belleza, á la verdad y á la justicia en su origen, que es el mismo Dios, y en su manifestación por las criaturas hechas á imagen y semejanza del Criador?»

Zeller, en sus excelentes consejos para la educación de los niños, se expresa acerca de este asunto en los siguientes términos:

«El niño que ha aprendido á obedecer á Dios, sobre todo, si lo hace con temor filial, ha entrado ya en la vía que le conducirá á amarle; porque, como dice San Juan: *Quien tiene mis mandamientos y los guarda, aquél es el que me ama.* Por la obediencia aprende el niño á conocer y amar al Señor, porque le obedece cuando se arrepiente de las faltas que haya cometido y cuando pide que se le perdonen. Guardando los divinos mandamientos, aprende á conocer la bondad de Dios, que bendice y protege; cuando vuelve su corazón arrepentido hacia el Señor, experimenta la bondad que perdona. Tales efectos despiertan el amor de Dios en el corazón del niño, y hasta los mismos paternales castigos que Dios le envía, le enseñan igualmente á amarle con santo amor.

Para perfeccionarse el niño es preciso que el Señor mismo le descubra las faltas y le perdone. Por eso están en un error é inducen en él al niño los que le dicen: Prométeme que *tú te* corregirás. ¿Puede el niño que ha caído en el agua, salvarse él mismo levantándose tirando de sus cabellos? El Señor libra al niño de la corrupción perdonándolo; entonces el niño aprende á amar y el amor, le corrige.

Cuando los niños hayan aprendido así á amar al Señor, el Señor *los amará* y *hará morada en ellos*, según San Juan; palabras cuya verdad se comprueba en los niños. Sólo entonces saben amar á Dios verdaderamente.

De la misma manera que se enseña á los niños á pensar bien y á hablar bien, se les puede enseñar el amor y á amar á Dios por imitación. El amor es contagioso. ¡Desgraciado del niño cuando las personas que le rodean no aman al Señor, cuando los que se le aproximan están sumidos en el egoísmo, en el amor del mundo y del pecado!

Pero aunque no estuviera en contacto más que con una sola persona que siguiera el camino del amor de Dios, con tal que el niño amase sinceramente á esta persona, sin que la influencia se manifieste siempre inmediatamente, pudiera ser origen de bendiciones eternas. Vivid, pues, en el amor de Dios en presencia del niño, y no será infructuoso vuestro ejemplo. »

Amor filial. ¿Necesitamos para amar á los padres que la ley lo mande, la razón lo dicte, el preceptor lo enseñe y la justicia divina y humana amenacen de continuo con sus castigos á los que falten á esta sagrada ley? Apelamos á los recuerdos y á la experiencia de los hombres cuyos instintos no ha sofocado el vicio, y á quienes no ha pervertido el ejemplo ó el hábito del mal: ¿no es la madre á quien consagramos con el primer signo de nuestra inteligencia, con nuestra primer sonrisa, el primer movimiento afectuoso de nuestro corazón? Por mucho tiempo no experimentamos más que este solo afecto, que nace con nosotros; que de la madre se extiende al padre, á los abuelos y á los demás hombres, y que no se extingue sino con nuestra existencia. Cuando á nuestra vejez tenemos que cumplir los deberes de la paternidad, ofrecemos con efusión á nuestros padres, que nos preceden en la carrera de la vida, el culto que recibimos de los hijos que nos siguen. En la serie de generaciones que se suceden sin cesar, circula el amor como la sangre y pasa con ella, por decirlo así, de un corazón á otro.

Hay en la vida afectos pasajeros, que se olvidan ó se sustituyen: hay más de un amigo; la viuda reemplaza con otro al esposo que ha perdido; el padre se constituye en bienhechor del huérfano, tomándole por hijo; pero no hay más que una madre, y, cuando la muerte arrebata al padre que nos ha concedido el cielo, no está en nuestra mano sustituirlo ni adoptar otro. En el corazón de la nodriza más solícita por el niño á quien suministra parte del néctar de sus pechos, ocupa siempre lugar privilegiado el hijo propio, y llega un día en que la criatura que ha reconocido dos madres, amando á la que le ha proporcionado el sustento, ama todavía más á la que le ha dado el sér. ¿Hay, en efecto, imagen más dulce y querida que la de los padres, que asocian su vida á la nuestra para hacernos dichosos ó para participar de nuestros males? El tiempo no alcanza á borrar de nuestra memoria esta preciosa imagen, que en el mismo instante que cerramos los ojos para siempre se ofrece fresca y risueña á nuestra contemplación, por más que el objeto por ella representado nos haya precedido de mucho tiempo en la tumba.

Nuestra debilidad, nuestra impotencia, nuestra desnudez y nuestro aislamiento al venir al mundo exigen de parte del padre y la madre los más solícitos cuidados, sin los cuales se aniquilaría el germen de la vida al empezar á desenvolverse. La leche que afluye á sus pechos impone á la madre el imperioso deber de alimentar á la tierna criatura que ha llevado en sus entrañas, y esta criatura busca por instinto el alimento preparado con admirable previsión. Desde entonces se establece un lazo natural y sagrado entre la madre y el hijo, lazo que empieza por un beneficio y se estrecha por el reconocimiento, correspondiendo al amor con el amor.

Así el amor filial, ese vivo y respetuoso afecto que siente el niño hacia sus padres, ese culto que les tributa como á imágenes y representantes del mismo Dios, es instintivo en su origen y aparece en los primeros días de la vida como un germen que apenas empieza á desarrollarse. Los cuidados de que nos rodean los padres y los placeres que nos proporcionan empiezan á desenvolverlo, y estos mismos cuidados, los consejos que nos dan, los sacrificios que se imponen por nuestra dicha, los peligros de que nos preservan todos los días, acrecientan su desarrollo en el curso de la vida. No hay más que dirigirlo con acierto desde un principio, y este sentimiento, fortificándose de día en día por la razón y la

conciencia, á la vez que se extienda á las criaturas racionales y al Autor de todas las cosas, será el fundamento de la virtud.

Amor materno y paterno. Una madre y un padre no necesitan, acerca de los deberes para con sus hijos, ni estudiarlos para conocerlos. Es menos lo que han aprendido con el ejemplo que lo que les ha revelado su propio corazón desde el momento que son padres. El amor, centro á que refieren todas sus acciones y todos sus pensamientos, enseña á la una las sagradas obligaciones de la maternidad, y al otro los nobles deberes de la paternidad. Por austeros que sean, nuestra propia inclinación nos lleva con más fuerza á cumplirlos que nos obliga la moral á observarlos. Si hay padres ó madres que los descuidan, no hay nadie que los ignore; y no tanto impone á la sociedad el deber de enseñarlos la insuficiencia de la razón individual, cuanto hace necesario prescribirlos la depravación. ¿No es uno de los beneficios del Criador, y acaso el mayor de todos, el haber colocado en una región superior á la de los intereses, y el haber fundado así en nuestros más activos instintos como en nuestras más íntimas afecciones, deberes en cuyo cumplimiento desaparece la personalidad, y el egoísmo se convierte en desinteresado afecto, que preside á la fusión moral entre las generaciones que se suceden? El hombre participa del eminente privilegio de la creación dando la vida á un ser dotado por el cielo de alma inmortal.

De este mismo privilegio, de este impulso instintivo del corazón, sale el primer deber que une el padre y la madre á sus hijos, el de amarlos, deber que se deriva evidentemente de la misma ley de la naturaleza. Basta, en efecto, una ligera reflexión para comprender que sin el amor que los aproxima y los une, los seres que se completan recíprocamente vivirían sin embargo separados por la impotencia y el egoísmo. ¡Cuántas cosas tienden á separarlos de la criatura que viene al mundo! Sus gritos turban nuestro sueño, sus necesidades nos suscitan mil ocupaciones, sus enfermedades nos disgustan. El niño consume nuestro tiempo y nuestra fortuna; encadena nuestra libertad, y desde el día de su nacimiento su existencia es una carga que pesa sobre la nuestra. La razón por sí sola no bastaría para hacernos aceptar esta carga, y sólo un amor profundo, vivo, irresistible, puede corresponder á la debilidad y desnudez del niño al empezar la carrera de la vida y conducirnos á satisfacerlas á costa de sacrificios. Si cesáramos de amar al niño quedaría poco menos que abandonado, y jamás nos impondríamos el trabajo de educarlo, si hubiera de decidirnos el cálculo á tan costoso sacrificio. Desde que empezamos á dispensarle nuestros cuidados hasta que el niño no los necesita, el período es largo, pasa una parte notable de nuestra existencia ocupada en una de las misiones más penosas; misión que no aceptaríamos á deliberar con nosotros mismos antes de encargarnos. Sólo el amor puede hacernos que la busquemos; conservémoslo, pues, en nuestro corazón para cumplirla dignamente. Ayudemos á la naturaleza y nos ayudará. ¿Cómo no hemos de amar á los seres á quienes ha dado la vida nuestro casto afecto? La sangre que circula en sus venas es la nuestra, y al estrecharlos contra nuestro corazón estrechamos parte de nosotros mismos. Si la madre pudiera separarse de su hijo, si el padre pudiera negarle su apoyo, ¿qué sería de la desdichada criatura que pasa tan larga parte de su vida antes de poder subvenir á sus necesidades? Languidecería en el abandono, esperando el término de sus sufrimientos, y le faltaría el aliento

antes de entrever el término de su desarrollo; destinada á perpetuar la raza humana, la condenaría á muerte, extinguiéndose ella misma sin contribuir á la renovación de los individuos; y la cadena de edades á que sirven de medida las generaciones de hombres, se quebraría, sin que hubiera medio de reanudarla. La caridad no tomaría sobre sí una carga abandonada por el amor; recogerá al huérfano, pero si todas las madres y todos los padres renegasen de sus hijos, la imposibilidad de sostenerlos les haría retroceder ante su adopción. El Estado mismo no se atrevería á erigir en cargo público las funciones de la paternidad y á sustituir con una nodriza, impuesta por la ley, á la madre que da la naturaleza, y arrancando el niño de los brazos de la que le ha dado el ser, arrebatarle con la ternura de los padres la mejor parte de los beneficios que constituyen el patrimonio y la herencia de la humanidad.

El ingenio de Platón se extravió en el error al soñar una república fundada en las ruinas de la familia, y en nuestros días, la filosofía ha llegado hasta la demencia al tratar do renovarla con la institución de la paternidad común, bajo diferentes formas, atacando abiertamente á la sociedad. Sólo los padres y las madres son capaces de sentir el amor que nace del fondo de las entrañas y que mil veces al día les hace estremecerse de temor y de esperanza con el pensamiento de los peligros que amenazan á sus hijos y de la dicha que experimentan á su lado. Reanimemos, pues, esta ternura si se entibia; recordémosla si se olvida; ilustrémosla si su mismo exceso la ciega; arreglemos sus movimientos si tiene necesidad de contenerse para satisfacerla mejor: tal es con respecto á los hijos la primera obligación que debemos cumplir nosotros mismos, ó que debemos enseñar á cumplir á los demás: el que no ama á sus hijos deja de ser padre; la madre que no los ha amado no ha merecido jamás llevarlos en su seno. Es preciso amarlos para que nos amen; es preciso amarlos especialmente para que se nos hagan más llevaderos los deberes que hemos de cumplir para con ellos.—*(Conferencias sobre los deberes del hombre.)*

Amor á la niñez. El corazón humano es como la hiedra, que necesita apoyo para elevarse, aspirar el éter de los cielos y desenvolverse. Mientras le falta este apoyo se arrastra por el suelo y se enmohece; pero una vez que lo encuentra, trepa con rapidez, y sus vástagos y sus hojas se ensanchan y extienden con tanta más lozanía cuanto alcanzan á mayor altura. También el hombre y especialmente el niño, necesita este arrimo, y lo espera instintivamente, sobre todo de sus padres y sus maestros. Como la hiedra, cuando no encuentra sostén se arrastra entre la seca maleza y la movediza arena para participar de la propia suerte de ésta; el niño, sediento de amor y necesitado de auxilio, á falta de otro, se encadena al hombre débil ó malvado, aunque no puedan prestarle seguro apoyo en las tempestades de la vida. «¿Me amáis?» preguntó Mozart siendo niño á los que le rodeaban; y al contestarle de burlas que no, brotaron al momento abundantes lágrimas de sus ojos. ¡Dichosa escuela aquella en que el maestro es como fuerte encina en la cual puede asirse con seguridad la hiedra del espíritu del niño para elevarse á lo alto donde ha de encontrar la bendición y la alegría! Pero así como la hiedra no se adhiere al hielo, el alma del niño tampoco abraza un corazón frío y vacío de amor, y por eso cuando el maestro no ama, todo es engaño é hipocresía. Poco ha se anunció un libro con el título: *Amor y*

verdad, norte de la educación. Nada nuevo encuentro en este libro, pero el título nos hace ya presentir suficientemente el acierto con que debe tratarse en él esta materia.—*(Pædagogik der Volkschule.)*

Para ser útil al niño, para no desanimarnos por sus defectos, para descubrir sus cualidades, es preciso amarlo, experimentar la necesidad de que nos ame, interesarnos por él, complacernos en tratarle de cerca, estudiarlo con inteligencia y amor, sentir placer en hablar familiarmente con él; su carácter se templa y dulcifica en estas conversaciones. Entonces desaparece la altanería y la aspereza, y no sólo se hace cortés, sociable, complaciente, sincero, festivo, reconocido, tierno, sino que eleva su espíritu y abre su corazón, dejando ver en su fondo cosas admirables. Dilátase toda su alma, y á veces, detrás de aquel rostro dulce y risueño, y en el fondo de aquella móvil criatura, se descubre de repente algo de grande y divino que admira al principio y luego se venera con la mayor ternura.

Cuando Fenelón habla de la gracia maravillosa que se llama sencillez, añade que es la perla evangélica digna de buscarse en las tierras más remotas. ¡Es un diamante de aguas tan puras, que refleja la más bella claridad!

Las orillas del Ganges, que nos envían las perlas, no nos han enviado la sencillez; yo la encuentro en el corazón del niño.

Sin duda, el candor de su frente, la vivacidad de sus miradas, ese sonrosado tan puro, esa sonrisa tan graciosa, esas palabras tan sencillas y tan amables, todas las inocentes bellezas y gracias exteriores de la infancia, tienen gran poder, pero los encantos de su corazón son mayores aun. ¡Ved cómo esa ingenua sencillez inspira al niño, sin que lo advierta, las más altas virtudes!.... No, no me admira que Jesucristo, un día que sus discípulos disputaban entre sí, sobre quién sería el mayor en el reino de los cielos, llamase á un niño y después de abrazarlo, poniéndolo en medio de ellos, les dijese: *En verdad os digo, que si no os volviereis é hiciereis como niños, no entraréis en el reino de los cielos.*

No refiero, pues, los sueños de mi amistad hacia la niñez y la juventud. Desde Jesucristo, que quiso ser el preceptor y el amigo de la primera edad, ¿qué maestro digno de su divina misión no ha experimentado lo que acabo de decir? ¡Quién no ha visto alguna vez con profunda ternura en tan tiernos corazones, ese ardor tan bello, esa docilidad tan animosa, esa generosidad tan confiada, esas vivas y fuertes inspiraciones, y, en fin, cuando llega el día, ese gusto sublime, esa admiración llena de entusiasmo que los arrastra hacia la verdad y la virtud! ¡Ah! ¡Y cuánto se engañan los que tienen en tan poco la infancia y la juventud!

¡Edad pura y brillante! ¡Edad noble y sincera! ¡Tiempos heroicos de la vida! ¡Edad admirable, cuando la educación religiosa inspira sus afecciones, dirige sus esfuerzos, consagra su ardor, modera sus pasiones, corrige sus defectos, previene sus extravíos y embellece sus virtudes! Esta es la edad de los más puros pensamientos, de las más generosas afecciones, de la más fiel amistad,—lo he experimentado dos veces en mi vida,—de intrepidez para el bien, y cuando es necesario, de sacrificios magnánimos.

He aquí los dichosos privilegios que hacen digna de los cuidados más solícitos y del amor más tierno á la infancia y la juventud. Por eso un maestro cristiano dirigirá siempre sus miradas á la infancia, ó recordará las virtudes tan verdaderas y á veces tan sólidas, tan ingenuas y tan sencillas de la primera edad, con inefable consuelo y con dulce respeto.....

Me he preguntado varias veces: ¿de qué procede el indecible encanto de la infancia y de la juventud? ¿Por qué esta primera edad tiene no sé qué gracia que encanta, que enternece y no cansa jamás? Un amigo, á quien venero, me respondió un día: «La infancia es, sin duda, la sencillez, el candor, la inocencia; pero lo que á todo esto añade un encanto indefinible é insuperable..... helo aquí: ¡El niño es la esperanza! ¡Es sin duda la alegría del presente; pero es, sobre todo, la esperanza del porvenir!»

Estas palabras me hicieron impresión y me recordaron las que una señora dirigió á Luis XV refiriéndose á la época de la consagración del rey. Esta señora era la marquesa de Pisieux: «*¡Ah, señor! le dijo; entónces era preciso haberos visto: erais hermoso..... ¡hermoso como la esperanza!....*

Me he preguntado también algunas veces: ¿Por qué los niños son particularmente la alegría de los padres más ancianos? No se cansan de verlos, de bendecirlos, de escucharlos, de admirar sus fuerzas, su agilidad, su gracia. El brillo, la dulzura de su sonrisa, la pureza, la transparencia de su frente, la claridad, el fuego de su mirada, todo esto les recuerda sin duda que envejecemos, que palidecemos, que morimos todos los días, pero también que no debíamos palidecer, ni envejecer, ni morir, y el niño es como un recuerdo, como un reflejo de la juventud inmortal, primitivo destino de nuestra naturaleza.

Ciertamente cuanto más reflexiono, y no temo repetirlo, menos me admiro de que el Hijo de Dios, durante su peregrinación en la tierra, amase tanto á los niños y pusiera su alegría en bendecirlos. Jesucristo amaba á los hombres y los bendecía á todos bendiciendo á la niñez, que es la esperanza de la gran familia humana. ¿Quién ignora las escenas evangélicas? Nuestro Señor recorría las ciudades y los pueblos haciendo bien y curando á los enfermos. Las madres, cuyo natural instinto les hace descubrir los corazones dignos de ellas, le salían al encuentro y le presentaban sus hijos para que los bendijera. Era tal el número de madres que se presentaban con sus hijos, que los Apóstoles se quejaban y querían separarlas. Mas el divino Maestro ordenaba que se les hiciera paso: *Dejad que los niños se acerquen á mí*; decía, *el reino de los cielos es para los que se les parecen*. Después imponía sus manos en la frente de estos niños, los bendecía con ternura, los estrechaba contra su corazón, y repetía: *Dejad que los niños se acerquen á mí; el reino de los cielos es para los que se les parecen*.

Esto lo decía todo: estaba revelado el precio de la vida eterna: estaba proclamada la necesidad de una regeneración y de una nueva inocencia; y en lo sucesivo permanecerían cerradas las puertas del reino de los cielos al que rehusara descender hasta aquella edad.

Aunque el Hijo de Dios no hubiera descendido de los cielos sino para decir estas palabras, bastaría esto para su gloria y para la dicha de la humanidad. ¿Quién había dicho esto anteriormente? ¿Quién había pensado y sentido de esta suerte? ¡En el espacio de cuatro mil años, aparte de algunas frías palabras escapadas á la razón de un filósofo, la infancia era en la tierra objeto del desprecio de los sabios, y de la cruel indiferencia de los legisladores! Pero en medio de la corrupción universal constituía también los más caros y los únicos amores del cielo; y cuando el padre de familia vino á buscar á sus hijos, cuando el Criador quiso darse á conocer á los suyos, no se declaró con palabras pomposas; no; antes de presentarse como maestro y doctor del mundo le plugo aparecer bajo más tierno

aspecto y bajo más dulce nombre: se reconocía en él la grandeza y el poder del rey de los cielos; pero era, sobre todo, un padre tierno; se reconocía en él ante todo el amor; y cuando dijo: *Dejad que los niños se acerquen á mí, pues el reino de los cielos es para los que se les parecen*..... ¡los padres y las madres se prosternaban á sus pies con la mayor ternura y los adoraban!

¡Ah! ¡Comprendo bien la razón por qué los profetas han exaltado con tan magníficas alabanzas la gloria de los patriarcas y el noble orgullo de la fecundidad maternal! Al terminar estos renglones levántase, pues, gustosamente mi voz con ellos, y repetiré la exclamación evangélica: ¡Dichosas las madres, cuyas entrañas, santamente fecundas, han dado á la tierra y al cielo muchos hijos! ¡Dichosos los pechos que los han amamantado! ¡Jamás madre alguna ha colocado más nobles joyas sobre su corazón, jamás ha ceñido su gloriosa frente más bella corona.—*(Dupanloup.)*

Amor á la patria. El desarrollo moral, llevado al más alto grado, produce entre los hombres un sentimiento de afecto y de amor á todas las criaturas racionales. Este es precisamente el objeto que se propone el cristianismo, pues el espíritu de la moral cristiana conduce á ese amor de los hombres, que no ve en cada individuo sino al hombre cuando se ofrece ocasión y hay posibilidad de servirle y ayudarle. Mas esto no excluye el patriotismo racional, de que el Señor mismo nos ha dado el más bello ejemplo. Sin embargo, preciso es reconocer que los medios que están á disposición de la mayoría de los hombres, no corresponden á lo extenso de su voluntad. El hombre está reducido á una esfera particular de actividad, en que le han colocado la naturaleza ó las circunstaccias, y en la cual debe desplegar toda la energía de que es capaz. Aquí está el principio de la nacionalidad y el patriotismo. Los sentimientos mas caros al corazón humano, los más santos, van unidos á la idea de la nación y de la patria á que cada uno pertenece. Natural es que el joven sienta latir su corazón y que se anime de noble entusiasmo á la idea de su patria; pero estos sentimientos no deben impedirle que aprecie á los hombres que no experimentan este amor. El cristianismo, repito, nos muestra que todos los hombres son hermanos nuestros, cualquiera que fuere su origen y su idioma. ¿Y quién se atreverá á alzarse contra esta santa doctrina, oponiéndole ese mezquino patriotismo que califica de bárbaros á todos que pertenecen á otra nación? La caridad cristiana es tan superior á este patriotismo mal entendido, como la verdadera piedad y las verdaderas luces al error. Hay momentos en una nación en los cuales puede ser natural el odio apasionado contra otros pueblos; mas, no obstante, jamás puede justificarse, proceda de donde procediere.

En el país en que la misma constitución rige á toda la nación, se confunde el espíritu nacional con el amor á la patria, y estas dos cosas no forman más que una sola. Mas este sentimiento no debe consistir en ciega predilección al estrecho rincón donde hemos nacido ó donde hemos sido educados, ni á los usos de la ciudad natal, ni mucho menos en la ridícula tenacidad de conservar los abusos que se transmiten de padres á hijos. El que no quiere admirar sino lo que está acostumbrado á ver y á poseer, ahoga todo sentimiento liberal, y acaso esta mezquindad de miras le impida salir de una posición incómoda y de disfrutar los variados goces de esta vida. La verdadera nacionalidad se muestra con el aprecio

y estimación de los rasgos fundamentales y esenciales que constituyen la fisonomía característica de una nación.

Conviene procurar que los jóvenes se interesen muy particularmente por la sociedad á que han de pertenecer un día y en que han de desplegar su actividad, sin que por eso crean que todo debe permanecer en el mismo estado, pues que, antes por el contrario, debe el joven contribuir por su parte, en tiempo oportuno, á corregir lo malo, á lo cual encaminan sus fuerzas los gobiernos prudentes. Llamando la atención pública hacia lo que falta á las instituciones del país, haciendo notar los puntos en que retrograda ó permanece estacionaria la nación, y dirigiendo á la vez la vista á los adelantos de las demás, es como se vivifica el patriotismo.

El maestro debe conocer el carácter distintivo de su nación. Este conocimiento se adquiere en la historia y en los monumentos de cada país, y una vez adquirido, no le faltarán medios de dirigir á sus discípulos. Pero sería grave falta excitar y desenvolver en el alma de los niños el desprecio de lo que no tiene origen en el suelo de la patria, ó lo que no se acomoda al gusto nacional; así como el despreciar lo mejor por ser extranjero, y encarecer sin término ni medida las producciones del país, aunque sean de mediana ó de ninguna importancia. Para ser justo con respecto á su patria, no es necesario ser injusto con las demás naciones.

Anímese á los discípulos con el cuadro vivo y verdadero de lo que ha hecho nuestra nación de grande y de heroico en todos tiempos. Hágase hablar á los hechos, sin añadir apologías; cítese los nombres de los varones ilustres, indicando sus gloriosas hazañas sin largas explicaciones. La historia y las biografías proporcionarán á los maestros abundantes materiales. La vida de las mujeres célebres interesará á los niños.

Cuando domina la manía de remedar los usos y costumbres de otra nación, combata el maestro estas disposiciones en sus discípulos, preservándolos de la moda que conduce al fin al desprecio de lo nacional, y afecta bajo ciertos puntos de vista al amor de la patria.

Los jóvenes deben estar animados del sentimiento de nacionalidad y de amor al país; pero esto no basta: es menester que la patria, en caso necesario, tenga un valiente defensor en cada uno de nuestros discípulos. De este modo el espíritu nacional será el baluarte más inexpugnable, si el extranjero osara acercarse á los límites del territorio para turbar un pueblo. No es propio de este escrito discutir el medio de inspirar á toda una nación la voluntad de defenderse, y nos limitaremos á decir que para esto debe habituarse á la juventud á los ejercicios corporales, aunque estos por sí solos no ofrezcan suficiente garantía para la defensa del país. En un momento de entusiasmo, pueden los hombres hacer prodigios de ánimo y valor, y tres días de campaña por la santa causa de la patria, forman á veces mejores guerreros que largos años de los desagradables ejercicios á que se sujeta á los soldados. No es de desdeñar la fuerza física; sin embargo, la energía del entendimiento y del corazón dispuestos á sacrificarse por la patria, exceden en mucho á la del cuerpo.

Conviene traer con frecuencia á la memoria de los discípulos el recuerdo de los héroes que tenían en más estima la patria y la libertad que la vida. Los acontecimientos nos enseñan que las naciones modernas no han estado más sordas á los gritos de la patria que los griegos y romanos. Recórranse los fastos de la histo-

ría y se encontrará más de una madre que al ver á su hijo muerto valerosamente por la patria, ha exclamado: «Para esto le había dado la vida;» ó que, en caso contrario, le ha afrentado con estas terribles palabras: «¡Y tú, hijo mío, has podido sobrevivir á tus hermanos!» Se hallarán padres dispuestos á dar la sangre de su último hijo por la defensa de la patria, y desposadas exigiendo como precio de su mano la victoria ó la muerte. Condúzcase á los discípulos á contemplar los monumentos erigidos en memoria de los que han muerto en el campo del honor; y con el amor hacia todo lo que es bueno y bello, se despertará también el entusiasmo por la patria.—*(H. A. Niémeyer.)*

Amor á la profesión. Ha mucho tiempo llegó á mis manos un librito, cuyo autor no recuerdo, el cual trataba de los *disgustos y satisfacciones del magisterio*. Estas excedían en mucho á los disgustos, y la multitud de ejemplos citados presentaban al maestro como el más dichoso de los hombres. El escrito estaba bien concebido, pero creo inútiles todos los cálculos, pues, á mi juicio, el asunto es sumamente sencillo. Sólo encontramos placer en lo que *amamos*, y el *amor á la profesión* es y será el único origen de placer para el maestro. Aunque poseyéramos todos los tesoros del Perú, faltándonos el amor á la profesión que ejercemos, sería ésta para nosotros una carga pesada.

El amor á la profesión tiene un doble origen. Procede á veces de disposiciones naturales, de suerte que el talento es como un presente recibido al nacer, y entonces la escuela nos ofrece ancho campo donde desarrollar las fuerzas de una manera armónica y provechosa. Podemos también amar el magisterio por su grande importancia y por someternos á la voluntad divina, considerándolo como un servicio á Dios, servicio cuyo premio no es sólo de este mundo. Dinter se hizo maestro porque tenía *placer* en enseñar; Pestalozzi penetró las miserias del pueblo, las deploró y dijo: «¡Quiero ser maestro de escuela!»—He aquí ambos impulsos en dos hombres bien conocidos.

Buena es la inclinación natural al magisterio, y el maestro dotado de esta inclinación ó este amor formará niños de entendimiento claro y despejado; pero esta inclinación no se conserva hasta la vejez, pues se apaga el fuego que la sostiene con las borrascas de la vida.

El amor que proviene del placer de estar entre los niños no es un fuego pasajero; anima y vivifica hasta el último momento de la vida y hace la felicidad de los discípulos, enseñándoles con la palabra y el ejemplo á soportar los males de este mundo.

Hay otra especie de amor que tiene por fundamento las dos inclinaciones ya citadas, pero es muy raro semejante don. ¡También al magisterio son muchos los llamados y pocos los escogidos!

Para el hombre que conoce el fin de esta vida y que ha encontrado la brújula que ha de guiarle en su peregrinación, nada hay más bello ni más agradable que limitar una acción á un estrecho y determinado círculo, donde pueda dominar perfeccionándose, y perfeccionarse dominando, en el cual no sean sus palabras como la voz en el desierto, ni sus buenas obras como las del mentecato, que caen en el insondable mar. Siendo exacto, como dice el poeta, que «el hombre fatigado de la vida, cuando baja al sepulcro abandona gustoso una cruz que lleva su nombre,» ha de ser también una felicidad vivir y enseñar entre un corto número

de individuos, cuya sencillez levanta en su propio corazón un monumento de satisfactorios recuerdos, que se transmite hasta los hijos y los nietos. ¿Qué más digna recompensa que el amor, y dónde más fácil obtenerla que en un estrecho círculo de hombres sencillos y arreglados? Por eso la situación del párroco y del maestro no tienen igual, y el provechoso resultado de sus trabajos no admite comparación con otro alguno. Donde quiera que ambos se unen por el temor de Dios, por el amor al pueblo y á la niñez, deben producir excelentes frutos. Conocen á cada uno de los vecinos hasta en el interior de su morada; hablan al padre y al hijo, á la madre y á la hija, y el pueblo es su mundo, al cual pueden abrazar y estrecharlo contra su corazón.

Levantemos la vista hacia otros lugares y veremos cuán raro es allí todo esto. Cuanto más necesidad de amor tiene el corazón, tanto más solitario se halla en las grandes ciudades. Allí se escribe en el papel, pero no en los corazones; pasa un acontecimiento tras otro y marcha el mundo adelante sin que apenas se aperciban los hombres; pero cuando un buen párroco ó un buen maestro se separa del estrecho círculo en que ha ejercido sus funciones, deja recuerdos que han de ser duraderos, se pinta la tristeza en el rostro de los que se despiden y todos repiten á una voz con dulce dolor: *Quédate entre nosotros, porque se acerca la noche.—(L. Kellner.)*

Amor propio. La primera inclinación que parece desarrollarse en el hombre, la que tiende á predominar entre todas, el amor de sí mismo, es el móvil que le incita á velar por su propia conservación. No extrañemos, pues, que se manifieste ya desarrollado desde la aurora de la vida, y que ejerza tanto imperio en la infancia y en las pobres criaturas que, expuestas á los rigores de la fortuna, se ven acosadas por necesidades apremiantes.

Desde el momento en que entra el niño en la carrera de la vida, se halla entre el placer y el dolor, y su elección no puede ser dudosa; pero el placer del momento y el dolor actual se sobreponen á los goces y penalidades remotas, aunque más extensas: el interés aparente le causa mayor impresión que las ventajas reales, pero menos sensibles. Su error en esto es el de la mayor parte de los hombres, y tiene más disculpa en el niño, porque éste carece de experiencia y las impresiones que recibe son más vivas. No nos irritemos por este error, sino procuremos desvanecerlo, valiéndonos del amor de sí mismo ilustrado, haciendo ver que las apariencias engañan, y que los goces que se buscan con demasiado afán suelen expiarse con crueles penalidades. Pero permítansele los goces inocentes, que así dará asenso á nuestras palabras cuando le señalemos los peligros que ocultan los falsos placeres.

Demos á los niños desde que empiezan la carrera de la vida sanas nociones sobre la felicidad, pues que están demasiado expuestos á dejarse arrastrar por el contagio de errores comunes, por la seducción del ejemplo, por el prestigio de las apariencias, por las impresiones de los sentidos, la viveza de la imaginación y la impaciencia. ¡Protejámosles desde luego contra estos peligros! Enseñémosles á gozar de los bienes que están á sus alcances, hagámosles comprender el valor de lo que poseen y que disfruten los goces positivos y verdaderos que la bondad divina derrama con liberalidad suma entre los hombres.

El amor propio inspira á algunos niños el deseo de la dominación: empiezan

solicitando los auxilios que necesitan, y acostumbrados á obtenerlos, tratan luego de exigirlos; se irritan con la resistencia y se complacen en ser obedecidos; pretenden luego ejercer el mismo imperio aun cuando se trate de meros caprichos, y no sólo exigen que se satisfagan sus necesidades verdaderas, sino que se respete su voluntad; consideran la benevolencia que se les dispensa como un tributo de justicia; quieren mandar, llamar la atención, distinguirse, y cada uno de sus iguales les parece un obstáculo á estos fines. Así se forma y desarrolla aquella secreta vanidad que crea necesidades artificiales, goces y penas ficticias, y que emponzoña la vida con los tormentos de la inquietud y de la envidia. Nace en los niños esta pasión del deseo de ser preferidos, de la ambición de ocupar el primer puesto, y hasta de la importancia que dan al traje. Afortunadamente, los alumnos de las escuelas comunes, están menos expuestos á la influencia de la vanidad que los hijos de los ricos y los niños de edad más avanzada; de consiguiente, la situación del maestro es muy ventajosa, pues que sus cuidados han de encaminarse á prevenir más bien que á corregir. Los alumnos de las escuelas de instrucción primaria acaban de salir de manos de la naturaleza, y el deber del maestro está reducido á conservar los dones de que han sido dotados y la ingenua modestia que desconoce la presunción. Respetemos la amable é interesante timidez que revela la inocencia y proviene de la desconfianza de sí mismos,

Otros niños suelen caer en el defecto contrario: expuestos desde muy pronto á las humillaciones de la pobreza y de una vida dependiente, se desaniman y abaten. A estos niños es preciso realzarlos á sus propios ojos, infundirles confianza en sí mismos y en los demás, hacer que sus condiscípulos les guarden las consideraciones debidas, y que, por lo menos en la escuela, olviden la suerte que los aflige. Este es uno de los deberes más sagrados del maestro. Consulte cada uno su propio corazón, y él le dirá los consuelos que debe prodigar y el respeto con que debe tratar á los discípulos que visten la librea de la pobreza. A ser posibles las preferencias, deberían recaer en estos desgraciados, como indemnización de su infortunio.

Otros niños, afligidos por algún defecto físico, por alguna deformidad repugnante, suelen ser objeto de burlas por parte de personas poco delicadas, y se intimidan y avergüenzan á causa de la poca estimación que se da á su persona. Dispensemos á estos niños benévola protección y procuremos persuadirles de que los demás no se fijan en el defecto de que adolecen.

Si hemos de sofocar en su origen las inclinaciones capaces de corromper la sencillez de nuestros alumnos, no hemos de cuidar con menos interés de avivar y nutrir en su corazón cierta altivez justa y laudable, persuadiéndoles de que la vergüenza sólo acompaña al vicio, al cual sirve de castigo. El hombre ha de mantener inviolable la dignidad de su propia naturaleza en todas las circunstancias de la vida, y hemos de velar desde la infancia por que no sufra menoscabo alguno. Debe respetarse el niño á sí mismo, pues de aceptar el envilecimiento bajo cualquier forma que fuere, se colocaría en la resbaladiza pendiente de los vicios más funestos. Esforcémonos en apartar de su vista las imágenes degradantes, en arrancar de su corazón las inclinaciones serviles, la propensión á la bajeza. Podrán ser pobres nuestros alumnos, pero no se avergonzarán de su pobreza, considerándose dignos de la estimación de los que les rodean, y participando de la nuestra.—*(J. M. de Gerando.)*

Amor sexual. Parece á primera vista que la educación no tiene influencia alguna en el amor; puede creerse asimismo que este sentimiento no se desarrolla sino en cierto período de la vida, en la edad madura, época en que se desenvuelve el instinto sexual, y en que el hombre no necesita del auxilio extraño para dirigir su conducta. Pero este orden de la naturaleza, que acaso ha existido en épocas remotas, parece haber desaparecido de nuestra civilización; y aun donde se conserva todavía, jamás se dará demasiada importancia á la preparación del niño para aquella época tan decisiva en que se desarrolla el más poderoso de todos los instintos. El cuidado esencial de la educación, bajo este punto de vista, consiste en vigilar la imaginación, porque de ella viene todo el mal, y preservar á la juventud del contacto de la impureza. El maestro ha de esforzarse en ganar la confianza de los discípulos, á fin de que no se le escape nada de lo que pasa en sus tiernas almas. En fin, á medida que se desarrolla la inclinación de un sexo hacia el otro, es preciso dirigirla hacia alguna cosa grande é ideal, á fin de contenerla en la vía de la virtud, y de llenar el alma de profundo desprecio hacia el vicio. Relaciones bien dirigidas, bien escogidas y prudentes entre jóvenes de ambos sexos, es lo único que puede producir buenos efectos. No deben permitirse, sino con gran reserva, los placeres que agitan los sentidos, y ha de estorbarse la demasiada familiaridad, como nociva á las buenas costumbres.

Compréndese bien la imposibilidad de trazar reglas generales con respecto á este punto. A veces hay motivos para admirarse de la lentitud con que se desarrolla el amor; y muchas más nos sorprende la precocidad de su desarrollo. Si la imaginación entra por mucho en todo esto, el temperamento, la constitución física y toda la organización, no tienen poca influencia. El desarrollo tardío del instinto del amor, hace muchas veces que se manifieste con más violencia en la edad madura.

El amor, que no debe confundirse con la voluptuosidad sensual, es, sin embargo constantemente una mezcla de sentimientos físicos y morales: en esto es en lo que la educación debe ejercer su influjo.

Son muy temibles la sensaciones y sentimientos físicos cuando dominan á la razón, cuando se sustraen completamente del influjo moral, y cuando la idea de otro sexo no despierta en la imaginación sino un deseo físico. Los escritos licenciosos, las estampas y las conversaciones obscenas, el trato con gentes impuras, son muy fatales bajo este punto de vista á los jóvenes. El instinto natural despierta sin duda la imaginación, pero no la mancha siempre en igual grado. Es difícil, pero á la vez muy importante, preservar esta facultad de toda influencia perjudicial, porque el mundo ofrece multitud de seducciones peligrosas. Las estampas expuestas al público y que ven los niños, los espectáculos de titiriteros y los teatros, á que se lleva á los niños con poca oportunidad, pueden producir un mal incalculable.

Cuando entran los jóvenes en la edad de la pubertad puede serles perjudicial el aislamiento, porque deja á la imaginación que se ejercite demasiado libremente, y arrastra á sueños licenciosos. Rousseau habia observado bien exactamente la naturaleza humana para decir: «Por mucho que se haga, de todos los enemigos que pueden atacar al joven y el único de que no puede separársele es *él mismo;* pero este enemigo no es peligroso sino por culpa nuestra, porque, como he dicho mil veces, sólo por la imaginación se despiertan los sentidos. Su necesidad no

es propiamente una necesidad física; ni en rigor es verdadera necesidad. Si el objeto lascivo no hiriese jamás nuestros sentidos; si no se mostrase jamás en nuestro espíritu idea alguna deshonrosa, acaso no se manifestase jamás esta supuesta necesidad, y seríamos castos, sin tentaciones, sin esfuerzos y sin mérito. No se sabe qué sorda fermentación producen en la sangre de la juventud ciertas situaciones y ciertos espectáculos, sin que pueda distinguirse la causa de esta primera inquietud, difícil de calmar, y que no tarda en renacer. Cuanto más reflexiono acerca de esta importante crisis y sus causas próximas ó remotas, más me persuado de que un solitario educado en un desierto, sin libros, sin instrucción y sin mujeres, moriría virgen, cualquiera que fuere la edad á que alcanzase.

«Pero no se trata aquí de un salvaje de semejante especie. Educando al hombre entre sus semejantes y para la sociedad, es imposible, y no es conveniente, conservarle siempre en esta ignorancia; y lo que hay peor para la sabiduría es saber á medias. El recuerdo de las ideas que nos han impresionado, las ideas que hemos adquirido, nos siguen en el retiro y lo pueblan á pesar nuestro de imágenes, de imágenes más seductoras que los mismos objetos, y hacen que la soledad sea tan funesta para el que las lleva, como es útil para el que en ella se mantiene siempre solo.

»Vigilad, pues, al joven, que él podrá librarse de todo; pero vosotros debéis garantirle de sí mismo.»—(*Emilio*, lib. IV.)

Puéde moderarse la fuerza del instinto sexual, excitando una inclinación distinta, como la afición á la caza, la de cultivar un jardín, la de las ciencias naturales, de la música, etc.; esto prueba muy bien á ciertos individuos. El joven estudioso encuentra muy útil distracción en la actividad de su espíritu.

El verdadero amor, es decir, el deseo de enlazarse íntimamente á una persona dotada de moralidad y de gracias, debe cultivarse más bien que combatirse en la edad conveniente. No debe presentarse al joven ni á la joven el amor como un pecado, sino que, antes por el contrario, ha de hacérseles considerar el amor virtuoso como el fundamento de la dicha de las familias, y como una cosa apetecible que no se consigue sino por la virtud y una útil actividad. Excítese en los jóvenes profundo desprecio á la voluptuosidad puramente animal, que conduce al vicio y á la miseria. Lejos de nosotros toda ligereza cuando se trata de ataques á la inocencia y á la fe conyugal; no temamos designar el vicio y al vicioso por su verdadero nombre. No ocultemos el mal bajo ciertos nombres convencionales que son por sí solos prueba inequívoca de tibia moralidad. Llévese á los jóvenes á los hospitales; hágaseles ver, por medio de tristes ejemplos, los resultados del vicio y los tormentos de la conciencia del que puede acusarse de haber seducido la virtud.

Con los que se dejan arrastrar del amor desde muy pronto, es útil el medio indicado por Rousseau como el único para garantir á los jóvenes de fatales errores; excitar en su imaginación un ideal muy exagerado, haciéndoles buscar la realidad en el mundo. El loco entusiasmo que es de temer, se desvanece pronto, y por otra parte, nada hay en esto que pueda envilecer. Este ideal de belleza física y moral, puede conducir á que persevere el joven en el buen camino, siempre que pueda ser tentado á separarse, dándole fuerzas para resistir á los encantos de la seducción. Nada hay para esto más funesto que la lectura de novelas; el amor se retrata en ellas bajo tintas tan seductoras y tan vivas, que toda la

virtud que aparece en estas peligrosas ficciones no deja en el alma ningún vestigio real.

El trato con mujeres bien educadas y de conducta irreprensible, lo mismo que la vida de familia, es un excelente medio de conservar las buenas costumbres.—(*H. A. Niémeyer.*)

Amorós (D. Francisco). El coronel Amorós, generalmente conocido como propagador de la gimnasia en Francia, nació en Valencia en 9 de Febrero de 1770 y murió en París en 8 de Agosto de 1848. Dedicado á la carrera de las armas, entró en el ejército en clase de cadete desde muy joven, y ganó los grados sucesivos de la milicia hasta coronel, distinguiéndose en el sitio de Orán, en Africa, y en las campañas de 1792 y 1793. Desempeñó también comisiones importantes, pero la que le da legítimo derecho á una página en el Diccionario, son los inapreciables servicios prestados á la educación.

En España tuvo parte muy principal en los ensayos y en los trabajos de propaganda del sistema de Pestalozzi. Con el fin de reformar el plan de enseñanza elemental y de adoptar los métodos más acreditados, Carlos IV reunió planes y libros en gran número, de diferentes países, y llamándole la atención el método de Pestalozzi, se decidió á hacer un ensayo, dando el encargo al Príncipe de la Paz. Estableciόse un Instituto pestalozziano en Madrid, y al cabo de ocho meses de satisfactorios resultados y de brillantes informes de la Junta que, bajo la presidencia de un consejero de Castilla, debía seguir su marcha, en 7 de Agosto de 1807 un reglamento provisional organizó el Instituto, y Amorós, que había intervenido en todos los trabajos, fué nombrado director, y asimismo encargado de la educación del infante D. Francisco de Paula. Los exámenes públicos de los alumnos del instituto y el del infante D. Francisco en presencia de toda la familia real, confirmó la ventajosa idea que se había formado del sistema y acalló las censuras y ataques que se le dirigían; pero la abdicación de Carlos IV en 19 de Marzo de 1808, fué la muerte de aquella importante real fundación.

Amorós continuó en España, preso en un principio, desempeñando elevados cargos después, durante la dominación francesa, y ocupándose siempre en los estudios de la gimnasia, que eran los de su predilección, hasta que el restablecimiento de Fernando VII le obligó á huir al extranjero.

Refugiado en Francia, su pensamiento dominante fué la instrucción pública y en especial la gimnástica, y, hombre de resolución y perseverancia, supo abrirse camino fuera de su país y de sus relaciones. Estableció una clase de gimnasia en el colegio de Mr. Durdan, situado en la calle de Orleans, en París; fué nombrado individuo de la *Sociedad para la instrucción elemental*, publicó una Memoria sobre el sistema de Pestalozzi, y otra sobre su método de educación física y gimnástica seguido en Madrid, y todo esto le dió á conocer ventajosamente, le atrajo generales simpatías y le valió el apoyo del gobierno francés. Octuvo la concesión de un inmenso terreno en el parque de Grenelle, donde estableció cursos de gimnasia, á que concurrieron muchos alumnos, y poco después militares por disposición del ministro de la Guerra, quien en vista de los resultados obtenidos, fundó sobre aquella base el *Gimnasio normal militar* en 4 de Noviembre de 1819, nombrándole director. Poco más adelante, en 25 de Julio de 1820, el ministro del Interior creó un Gimnasio civil normal, encargándole asimismo la dirección. Aquel

establecimiento, de tan considerable importancia, compuesto de dos gimnasios normales, en que durante el período de 1820 á 1826 se gastaron más de 300.000 francos en reparar los edificios y en la construcción de máquinas, formó multitud de entendidos profesores que acreditaron el método de su maestro en todas partes. Suprimido el Gimnasio normal en 1838, Amorós estableció un gimnasio particular en su propio domicilio, al que concurrieron muchos alumnos, entre ellos militares, y en el cual continuó perfeccionando su enseñanza, hasta que ocurrió su muerte.

Las circunstancias en que Amorós llegó á París demuestran el valor de sus esfuerzos y la importancia de su método. Le había precedido el suizo Mr. Clias, jefe de artillería ligera del cantón de Berna, quien, después de adquirir gran reputación en su país, fué en cierto modo el restaurador del arte gimnástico en Francia, y el que popularizó sus beneficios, y es conocido ventajosamente por sus servicios en Suiza, en Francia y en Inglaterra, así como por sus importantes obras de gimnástica. En breve tiempo, sin embargo, el método de Amorós prevaleció sobre el de Clias, conquistándose el apoyo de la opinión pública y de las autoridades y el gobierno.

En 1836 Amorós publicó el *Manual de educación física, gimnástica y moral*, en dos volúmenes en 12.°, y un álbum con multitud de láminas de máquinas, instrumentos y figuras gimnásticas, obra premiada por la Academia real de Ciencias del Instituto de Francia, autorizada para la biblioteca de las escuelas de primera enseñanza, recomendada al gobierno por el Congreso científico de Douay.

El primer tomo sienta los principios, tratando en artículos aparte, del centro de gravedad, del equilibrio, del movimiento, de la fuerza, etc.; explica parte de los ejercicios y refuta las objeciones; el segundo contiene multitud de ejercicios.

El artículo *Gimnástica* de la *Enciclopedia moderna* juzga muy favorablemente á Amorós. Dice entre otras cosas: «La gimnástica es la ciencia razonada de los movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, nuestros sentimientos, nuestras costumbres y el desarrollo de todas nuestras facultades..... Organizado el hombre para *obrar*, para *juzgar* y para *sentir* al propio tiempo, el sistema del fundador de la gimnasia en Francia y en España es la expresión y el cumplimiento de estos principios y la observancia y la práctica de las leyes de la naturaleza humana.» Transcribe en seguida parte del informe de una comisión encargada de observar el método, en cuyo informe, después de exponer que la gimnástica debe desarrollar las facultades morales á la vez que las físicas, y que con los ejercicios puramente corporales, lejos de suavizar las costumbres se correría el riesgo de hacerlas más rudas y groseras, se leen los siguientes párrafos:

«En el modo de prevenir este mal es como principalmente sobresale la habilidad del profesor. Ha imaginado el medio de ajustar todos los movimientos de sus discípulos al ritmo, que desde luego contribuye al orden y á la regularidad. El ritmo se marca por cánticos, cuya letra expresa los sentimientos más elevados que caben en el corazón humano, como el respeto y la adoración á Dios, el amor al rey, la abnegación por la patria, etc. Además, un jurado para los alumnos del estado civil (y un consejo de emulación para los militares) juzga todos los casos de disciplina; y el hábito de juzgar las acciones bajo su aspecto moral, favorece

mucho más de lo que pudiera creerse el desarrollo de los nobles y generosos sentimientos que abriga el corazón de los jóvenes.»

«Queda así probado, continúa la *Enciclopedia*, que la *dirección moral de la gimnástica* establecida por el coronel Amorós, es una de las partes más necesarias, más útiles, más respetables de este método.»

Anales de la enseñanza. Los *Anales*, periódico escolar que salió á luz en 1.º de Enero de 1858 con el título de *Revista de instrucción primaria* y tomó sucesivamente los de *Anales de la Educación*, *Anales de la primera enseñanza* y el que sirve de epígrafe á este artículo, es el primer periódico escolar que en España ha tenido vida propia é independiente.

Fundado al reorganizarse las escuelas normales creando á la vez la inspección de primera enseñanza, se impuso como principal deber apoyar con todas sus fuerzas ambas instituciones, á cuyo desarrollo contribuyó eficazmente, á la vez que poniendo de manifiesto el verdadero estado de la instrucción primaria en España, estableciendo comparaciones con la situación de las escuelas en otros países, demostraba sus necesidades y proponía las más urgentes reformas. Sus principales artículos fueron redactados por los Inspectores generales del ramo y por los profesores de la escuela normal central, si bien el mayor número llevan la firma del Sr. Avendaño ó del Sr. Carderera. Este último señor fué el único redactor de los *Anales de Educación*, y desde 1858 á 1875 el director de los *Anales de primera enseñanza*.

Estos trabajos no fueron perdidos, como lo demuestra la ley de Instrucción pública de 9 de Setiembre de 1857 en que figuran la mayor parte y las más importantes disposiciones iniciadas por los *Anales de Educación*.

No fueron menos importantes los servicios prestados por los *Anales* en su segunda época, ó sea desde 1858, encaminados á facilitar la ejecución de la ley, señalando las prescripciones reglamentarias que convendría adoptar, prescripciones que fueron consignadas en los Reglamentos redactados en 1850 y que no llegaron á publicarse, aunque algunos habían obtenido ya la aprobación del Consejo, por proyectarse en aquella época nueva reforma de la Instrucción pública. La nueva ley, los reglamentos, la estadística escolar, los Jardines de niños, las escuelas superiores, las congregaciones religiosas docentes, las escuelas de niños, la educación de sordo-mudos y de ciegos, la dirección pedagógica y la administración de las escuelas, los progresos de la enseñanza en el extranjero, el estudio de los métodos y la disciplina, tales fueron en los primeros años los principales asuntos dilucidados por el director del periódico con la eficaz y entendida cooperación de los Sres. Araujo, Clemente, Valcárcel, Porcar y muchos más profesores, directores de escuela normal y maestros distinguidos. Entre otros, D. Luis Codina publicó durante muchos años consecutivos una serie de importantes y bien escritos artículos, en sentido práctico, acerca del régimen, la disciplina y el método en las escuelas, los cuales, impresos después aparte, forman un excelente libro, que merece ser más conocido, con el título de *Cartas á Floro sobre la primera enseñanza y educación*. Merecen también citarse otra serie de artículos publicados en 1860 acerca de los ejercicios prácticos de los Jardines de niños, que el director del periódico había dado á conocer en 1852 en la primera edición del Diccionario.

Hacia el año 1865 principió á manifestarse cierta desconfianza de las doctrinas profesadas en los establecimientos públicos, que fué tomando cuerpo, en términos que el partido *neo-católico* promovió una cruzada contra las supuestas peligrosas tendencias de la enseñanza, y si bien dirigió sus censuras á la superior, se hicieron recaer sobre la parte más flaca, ó sea sobre las escuelas de la niñez. Era deber de los *Anales* rechazar tan infundados ataques y fué el primero de los periódicos, en salir á la defensa, en particular de las escuelas normales y de la inspección en razonados y enérgicos artículos, recomendando al propio tiempo prudencia y circunspección al Magisterio, como el medio más eficaz de conjurar la tormenta. A pesar de todo, el Gobierno, dominado por los partidos retrógrados ó desconfiados, modificó la organización de la enseñanza en sentido más restrictivo de lo conveniente, cuya consecuencia fué exasperar al profesorado y producir más adelante una violenta y extremada reacción en opuesto sentido.

En efecto, la revolución de Setiembre de 1868 proclamó la libertad absoluta de la enseñanza sin peso ni medida. Como los *Anales* lo habían previsto y advertido en todos los tonos, los ayuntamientos se apresuraron á cerrar y suprimir las escuelas, y los *Anales*, que había combatido las tendencias restrictivas, fiel á su conducta, inspirada siempre en los intereses de la enseñanza y de sus encargados, combatió asimismo disposiciones conducentes á destruir las escuelas creadas á costa de tantos esfuerzos y sacrificios. Limitándose en un principio á exponer con la mayor moderación y templanza sus observaciones, tuvo pronto que variar de plan al ver la ineficacia de aquel lenguaje y que el mal crecía por momentos, y dejando provisionalmente el carácter de Revista para convertirse en periódico de batalla, á manera y con iguales condiciones que los políticos, para continuar la lucha emprendida. En artículos escritos con calor y energía examinó el sentido de la libertad de enseñanza, los proyectos de reforma, las disposiciones administrativas, la situación de las escuelas y la miseria de los maestros. En medio de todo, á pesar de la gravedad del mal, á pesar de haber sido objeto de innobles ataques, los *Anales* censuraron los hechos, pero respetando y elogiando más de una vez á las personas, sin penetrar jamás en el sagrado de las intenciones, cual cumple á escritores bien educados.

Terminada esta especie de lucha, el periódico interrumpió su publicación por espacio de seis meses, para volver á aparecer en Julio de 1875, bajo el título de *Anales de la Enseñanza.*

Como su nuevo título indica, los *Anales* se proponía ensanchar su dominio, dando siempre preferencia á la primera enseñanza, como lo ha realizado desde aquella época, si no bajo la dirección, con los consejos del Sr. Carderera, que ha sido constantemente el alma del periódico, por más que otras ocupaciones perentorias no le consintiesen dirigirlo. Continuando la intranquilidad y la agitación de los espíritus, el periódico no pudo entrar de lleno en el terreno de la pedagogía pura que se proponía explorar; pero hizo un detenido estudio del estado de las escuelas, dedicó largos artículos al examen y rectificación de la estadística, á los Jardines de niños, á las escuelas normales, á la instrucción de los sordomudos y los ciegos y á otros importantes asuntos, hasta que dejó de publicarse en 1880.

Aunque el periódico haya variado de título y de forma, ha conservado siem-

pre el mismo espíritu desde su fundación. Ha defendido sinceramente la libertad de la enseñanza en favor de las familias y de la ciencia, como ha combatido, sin miedo á la impopularidad, la centralización de la primera enseñanza, en el convencimiento de que un poco antes ó después ha de ser funesta á las escuelas y á los maestros. En cuanto á las cuestiones que en la actualidad se agitan, ha sostenido siempre que la enseñanza obligatoria sería hoy en España una violencia y una tiranía sin resultado eficaz; que la enseñanza gratuita absoluta, aun considerada sólo bajo el punto de vista económico, sería un mal mucho más sensible que los disgustos que produce la retribución, los cuales pueden evitarse; y que la enseñanza laica debe ó no aceptarse según las circunstancias especiales de cada país. Un ilustrado sacerdote, hoy Pastor de la Iglesia, la ha reclamado para España; los *Anales* la ha combatido.

Por fin, los *Anales* mereció la aprobación del Consejo de Instrucción pública y del Gobierno; tenía autorización especial para publicar las noticias oficiales que fueran del dominio público, era el órgano oficial de la Sociedad de Socorros mutuos entre profesores de instrucción pública, y recibió repetidas y solemnes pruebas de las simpatías del Magisterio. Nada de esto, sin embargo, fué motivo para que dejara de tratar todas las cuestiones con total independencia, exponiendo siempre lo que en su juicio podía ser más provechoso á las escuelas y á los maestros.

Análisis. *(Filosofía.)* La análisis es el procedimiento del espíritu para descubrir la verdad. Inherente á la naturaleza humana, la análisis es instintiva antes que la dirija el método: consiste en descomponer, en aislar los objetos individuales y las ideas parciales en una masa de objetos y de ideas; las partes en un objeto ó en una sola idea. Todo objeto y toda idea se presenta á nuestra vista ó á nuestro espíritu en el estado complejo. Cuando una flor, un cuadro, un cuerpo cualquiera hiere nuestros sentidos, la primera impresión es vaga, confusa y no se forma idea hasta que nuestra vista, haciendo esfuerzos para distinguir cada uno de los elementos que lo componen, los haya separado para verlos mejor. La análisis es por consiguiente la concentración sucesiva de nuestra inteligencia en los diversos puntos de un objeto.

Concíbese fácilmente que esta operación del entendimiento implica otra correlativa; á la operación que divide y particulariza, es preciso añadir, para formar la idea del objeto, la operación que recompone, según las relaciones de sus partes, la adherencia de sus elementos y el principio de su existencia, cuya segunda operación, tan íntimamente unida á la primera que algunos quieren confundir las dos, se denomina síntesis. En verdad, no hay síntesis sin análisis, ni análisis sin síntesis, pues que para descomponer un objeto en partes, es menester pensar que estas partes pertenecen á un todo y la relación estudiada implica el objeto total. Sin embargo, aunque estas operaciones sean simultáneas, se concibe mentalmente la sucesión. Puede por consiguiente decirse, que la análisis es el procedimiento por el cual se descompone un objeto dado en sus partes simples y en sus relaciones primordiales, y la síntesis, el procedimiento por el cual, después de conocer las partes y sus relaciones, se reconstituye el conjunto. Superfluo es decir que hay ciencias cuya síntesis ha de ser imposible siempre al hombre, por extenso que sea la análisis; tales como la fisiología, cuya síntesis

sería la producción de la vida. Según nuestra definición, se concebirá fácilmente que, si hay análisis en toda síntesis, á menos que ésta no sea producto de la imaginación ó de un sueño, vale más, en el origen de las ciencias, contenerse en la análisis que no concluye y busca, que extenderse hasta la síntesis prematura que trazaría á la ciencia falsas rutas.

Como la análisis, para observar mejor, necesita á veces concentrarse alternativamente en ciertos puntos aislados de las cosas, toma entonces el nombre de *abstracción;* así como la síntesis se denomina *clasificación*, cuando, siguiendo á la análisis á medida que hace los descubrimientos, agrupa en familias, cada vez más generales, los hechos ó las propiedades determinadas por la análisis. Por otra parte, como el entendimiento se eleva desde ciertos principios analizados á la concepción de relaciones más generales que se fundan en hechos primitivos, esta operación, que también es la síntesis, toma el nombre de *inducción;* la *deducción*, que partiendo de verdades complejas desciende á las ramificaciones y particularidades, es una especie de análisis. En ambos casos intervienen simultáneamente la análisis y la síntesis, aunque la una y la otra dé más particularmente nombre al método. La análisis y la síntesis son la doble escala de Bascón. La síntesis está en la cima, la análisis en el pie, pero cada escalón que se pasa por arriba ó por abajo es á la vez síntesis y análisis.

Dividiéndose las ciencias en ciencias de observación y de raciocinio, en las primeras la análisis es *experimental*, y en las segundas *lógica*. Hemos hablado bastante de la primera. El siglo XVIII la encareció hasta el exceso y consideró la investigación de las ideas simples como el secreto de todos los descubrimientos en moral, en política y en física. Tenía razón; pero la idea simple es la molécula imperceptible, y el siglo XVIII, creyendo haberla encontrado, fundó muchos sistemas falsos en hipótesis admitidas como ideas simples. Tal fué la teoría de Condillac fundada en el hecho primitivo de la sensación; tal había sido la de Descartes, apoyada en las ideas innatas. Estos filósofos entendieron la síntesis á su modo.

La análisis lógica es el método del álgebra y del cálculo, como la síntesis es el método de la geometría, bien que en ambos ramos intervenga uno y otro método. La análisis consiste aquí en partir del enunciado de un problema como de una verdad admitida, para llegar, por la descomposición de los elementos de la proposición, hasta una consecuencia final que es un axioma. La síntesis, por el contrario, parte de un axioma ó de una verdad ya demostrada, y, por combinaciones que implica ó autoriza, llega á la última, que es la proposición que se ha de demostrar. En muchos casos la solución resulta siempre de la comparación de dos proposiciones, una admitida, y otra que se ha de demostrar, con una serie de proposiciones secundarias que sirven de escalones entre una y otra.—*(Ch. Cassou.)*

Análisis. *(Moral.)* En una excelente Memoria sobre las escuelas normales, premiada por la Academia de Ciencias morales y políticas de París, se usa la palabra análisis en sentido mucho más lato que el que ordinariamente se le atribuye. Mr. Próspero Dumont, autor de la Memoria, llama *síntesis* al principio cristiano, y *análisis* á observación, á la ciencia humana. Comprende bajo una sola expresión los dos principios del método seguido en el estudio de la ciencia, fun-

dándose en que precede siempre la análisis, en que la síntesis no hace más que ordenar los materiales de la análisis, y de consiguiente, no *vale sino lo que vale la análisis*, y por fin, en la diferencia entre la ciencia del hombre y el principio impuesto *á priori*, las verdades reveladas, que, á su modo de ver, constituyen la verdadera *síntesis*, la cual, lejos de estar subordinada á la análisis, la precede y la ilustra.

Con esta ligera explicación se comprenderán fácilmente las ideas del autor de la Memoria relativas al análisis y síntesis, expresadas en las páginas que copiamos en el presente artículo:

«La síntesis cristiana es la revelación y solución de todos los grandes problemas que interesan á la inteligencia humana sobre el principio y la naturaleza de las cosas, sobre su origen y su fin. Es un vasto cuadro que encierra la historia de la humanidad y de la naturaleza, en el cual todo está clasificado y encadenado entre sí con admirable orden. Parece que esta revelación presenta ante la vista del hombre los límites de lo posible, y da á éste la facultad de distinguirlos.

»Pero en tan vasto cuadro descrito por Dios en torno de la inteligencia humana como para limitar los esfuerzos de ésta y ahorrarle vanos errores, en esto que llamaré primer trabajo de Dios, porque pone á disposición de nuestra pequeñez una obra comenzada á fin de que podamos proseguirla, tienen nuestras facultades un objeto en que ejercitarse legítimamente.

»A nosotros toca observar y descubrir las diferentes partes del gran cuadro, comprender sus mutuas relaciones, establecer en él, en cierto modo, el asiento de nuestra inteligencia y apropiarlas á nuestras necesidades. El trabajo particular del hombre es la *análisis*. Por medio de este procedimiento se aplica la facultad de conocer al conjunto de las cosas creadas, tanto materiales como inmateriales. Y este procedimiento, sea cual fuere su objeto, se traduce en una sola expresión: la análisis química, la análisis matemática, la análisis gramatical, la análisis lógica, la análisis psicológica, que constituyen, propiamente hablando, el mismo trabajo intelectual, pero aplicado de distinto modo. Este es el carácter particular y el signo distintivo de la ciencia humana. Cuando ha hecho el hombre algunas observaciones, generaliza, coordina los resultados obtenidos y forma una especie de síntesis, pero que no tiene valor alguno sino en cuanto reproduce con exactitud una parte cualquiera de la gran síntesis del mundo material y del mundo moral, que no es dado descubrir al hombre, y cuyos principales rasgos se le han revelado.

»Esto explica por qué el corto número de verdades de la ciencia de la antigüedad estaba en relación con los débiles vestigios de las revelaciones hechas primitivamente al género humano, conservadas en las concepciones religiosas de los diversos pueblos. Esto explica, asimismo, por qué en el estado actual de la sociedad, el cristiano y el salvaje, situados en las extremidades de la ciencia de las cosas reveladas por Dios al género humano, lo están igualmente en las dos extremidades en la escala de la ciencia humana. Arquímedes decía: «Dadme una palanca y un punto de apoyo y moveré el mundo.» Yo diré: poned la inteligencia humana en presencia del mundo exterior, dadle los principios fundamentales de la revelación divina, la unidad de Dios, inteligencia infinita, criador de todo lo que existe, el destino del hombre con relación á los animales creados, el pecado original y la reparación, la redención, la unidad de la especie humana

y la fraternidad de los hombres entre sí, la inmortalidad del alma y la remuneración; entonces tendréis la ciencia moderna, no sólo tal como es hoy día, sino como ha de ser después de los últimos progresos. Suprimid el primer anillo de esta cadena, la unidad de Dios y la idea de lo infinito, y ni conoceréis el sistema del mundo, ni el cálculo infinitesimal, ni la física fundada en el conocimiento del sistema del mundo, ni la química fundada en el conocimiento de las leyes físicas. Suprimid el dogma del pecado original, de la reparación y de la redención, entónces faltará la idea de progreso y con ella todo el desarrollo de la civilización moderna, así como el sucesivo y continuo adelantamiento de las ciencias. Suprimid la creencia de la unidad de la especie humana y de la fraternidad de los hombres entre sí, y no tendréis ni la anatomía comparada ni la embriogenia. Suprimid la idea de nuestra inmortalidad, y no tendréis ni la tendencia particular de la metafísica y de la ciencia moral en los tiempos modernos, ni aun uno de los rasgos característicos de nuestra poesía. Ya he indicado algunos de estos efectos para dar á conocer que sólo el principio cristiano puede servir de comprobante á la razón. Los cito ahora para recordar que sin la síntesis cristiana estaría condenada la inteligencia humana á permanecer estacionaria perpetuamente.

»Sería un trabajo sumamente importante, pero extraño al asunto en que nos ocupamos, manifestar los maravillosos progresos que ha de hacer aún la ciencia humana, buscando nuevas luces en su verdadero principio. Por otra parte, la ciencia, marchando por esta vía y acreciendo sus investigaciones, tiene reservado un destino glorioso: vendrá á ser por la análisis la demostración continua y manifiesta de la misma idea sintética; vendrá á ser como la fuerza que atraiga incesantemente á los hombres á la idea religiosa y social.

»Cualquier otro sistema acerca de la unión de la análisis y la síntesis no puede conducir, á nuestro parecer, sino á resultados infructuosos. Presentará siempre el aflictivo espectáculo de la inteligencia humana esforzándose en vano por imaginar la verdad sin encontrarla jamás. Y ¿qué sucede cuando no se verifica la unión fecunda que concebimos? Que el desarrollo del sér humano es necesariamente incompleto. Cuando domina la síntesis y rechaza absolutamente la análisis, posee el hombre sin duda alguna la primera ciencia de todas, cual es la ciencia del destino moral; pero una parte esencial de su ser, la que parece asociarse al plan de la Providencia, haciéndole comprenderlo, permanece en la inacción. No teniendo las creencias otra garantía que ellas mismas, una vez que el hombre llegase á perderlas, todo se perdería, porque la inteligencia debilitada no tendría fuerzas para elevarse, y caería sin transición en un estado inferior á la humanidad.

»Cuando la análisis quiere reinar como soberano absoluto, el mal es de mayor transcendencia. Entonces todo es investigar hechos, y en cierto modo unas observaciones engendran otras; el mundo se parece á un gran laboratorio de química, donde se encuentran reunidas multitud de sustancias, pero donde falta el orden, la unidad, la armonía; en una palabra, todo lo que constituye el principio de la vida: el hombre *conoce* y *sabe*, pero ni *cree* ni *ama*. Por sus propios razonamientos se precipita en la degradación; no le parecen buenos los recursos que adquiere sino en cuanto aumentan el poder de su egoísmo; y cuanto más fuertemente le impele la falsa ciencia hacia vías culpables, más glorioso se considera. Es como el angel caído, hasta que el castigo, inseparable de la infracción

de las leyes divinas, viene á ilustrarle hiriéndolo y mostrándole el abismo sin fondo en que se ha precipitado.

»El propio hecho que señalo en la vida de la humanidad se reproduce en la vida del individuo. Para la una como para la otra, la unión de la síntesis y de la análisis, de la tradición y de la ciencia, de la idea moral y de la conducta práctica, reune las dos partes de un mismo todo y constituye el desarrollo normal y regular de la vida.»

Análisis. *(Enseñanza elemental.)* Aquí se nos presenta el admirable método denominado *análisis*. Este método reduce el objeto complicado á una forma simple; es el arte de descomponer sin destruir. Hace el inventario exacto de la cosa que se trata de conocer; separa las diversas partes del objeto para estudiarlas sucesivamente; las examina en su orden natural y en sus relaciones recíprocas; toma en consideración cada una de las circunstancias en el lugar que les corresponde, y siempre con relación al conjunto. Tomemos, por ejemplo, una flor y paremos sucesivamente nuestra consideración en la corola, en el pistilo, en los estambres; observemos la forma, la situación de cada uno de sus delicados órganos, el número de éstos y el lazo que entre sí los une. ¡Cuántos pormenores no descubriremos en un cuadro tan sencillo en apariencia! Entonces, después de examinar uno á uno los fragmentos de tan bella obra, fijemos la vista en la preciosa corola que forma el conjunto de la flor, en el radiante cáliz que recoge las perlas del rocío, que se atavía con los más ricos matices, y que exhala los más dulces perfumes. Tal es el trabajo de la análisis en el estudio de los objetos; este es el método que enseña la naturaleza, y de que nos valemos, sin advertirlo, siempre que tratamos de conocer las cosas.

Las excelentes obras del padre Gaultier contienen definiciones exactas y luminosas de este método, y, lo que es de mayor valor aun, muchos é ingeniosos ejemplos del uso que de él puede hacerse.

Cuatro condiciones requiere la buena análisis:

1.ª Debe descender hasta las particularidades que, por su sencillez, puede comprenderlas fácilmente la inteligencia. Se observa, por ejemplo, que el hombre puede abarcar con la vista el número cinco clara y distintamente, pero que no abraza sin confusión un número mayor. Por una admirable disposición de la naturaleza, este número cinco es cabalmente el de los dedos de la mano, que sirven de primeros rudimentos á la numeración y que tenemos constantemente á la vista. El número cinco, por consiguiente, viene á ser en aritmética el término de la intuición analítica. Cada orden de cosas tiene un término semejante, en el cual se detiene la inteligencia como en su punto de descanso.

2.ª La análisis ha de ser completa para ser exacta, es decir, debe enumerar los elementos esenciales de las cosas, trazando el contorno de cada uno.

3.ª La análisis debe ser regular, esto es, no ha de pasar al acaso de una parte á otra cualquiera, sino siguiendo el orden que señala la contigüidad, la analogía, la acción respectiva de las causas, en una palabra, el enlace natural de las cosas.

4.ª La análisis, en fin, debe terminarse por medio de la recomposición que devuelve la vida al objeto disecado; y entonces, así como antes ha hecho notar la relación de las diversas partes entre sí, debe descubrir las relaciones de las

mismas partes con el todo; después de haber recorrido la circunferencia, nos traslada al centro y reune bajo nuestra vista todos los rayos que se habían esparcido.

Fácil es de comprender ahora la utilidad de los cuadros sinópticos (1), tan justamente recomendados para la enseñanza, como que son efectivamente el instrumento natural de la análisis, y sirven, cuando están bien hechos, para llenar á un tiempo las cuatro condiciones de que antes se ha hablado. El cuadro sinóptico viene á ser una especie de mapa geográfico, que, poniendo á la vista del alumno el conjunto y sus diferentes partes, le enseña á separar uno por uno todos sus elementos, á colocarlos en su verdadero lugar, á presentarlos junto á los que puedan hacerlos resaltar por la analogía ó el contraste, á seguir el encadenamiento de todos los pormenores, y á reunirlos. La análisis enseña el arte de hacer estos cuadros y la manera de servirse de ellos. En las obras de diferentes autores, y especialmente en las del padre Gaultier, se encontrarán muchos y muy útiles ejemplos que imitar. Conviene ensayarse en concebir y componer cuadros de esta especie, cuando se presente ocasión y cuando lo exija la enseñanza, y hacer que los mismos alumnos los ejecuten; pues de ninguna manera adquirirán estos mejor el hábito de descomponer y de combinar sus ideas, que trazando así en un cuadro el itinerario de sus estudios.

Algunos de estos cuadros representan la simple clasificación de los seres, en cuyo caso aparece el género como un tronco del cual salen las especies, y éstas como ramas que dan origen á las familias. En el cuadro se ve palpablemente esta filiación, y se encuentran indicados los caracteres en que se funda y la nomenclatura que la expresa.

Otros representan las relaciones de las partes con el todo: así es como un cuadro sinóptico puede enumerar, por ejemplo, los diferentes órganos del cuerpo humano, y como un mapa muestra la situación respectiva de las provincias, de las ciudades, el curso de los ríos y el asiento de las montañas.

A veces el cuadro sinóptico desarrolla la serie de consecuencias emanadas de un principio, poniendo en cierto modo el razonamiento en acción. Otras veces manifiesta el orden con que deben ejecutarse ciertas operaciones, y el modo como proceden unas de otras: tales son, por ejemplo, los que se usan para enseñar gramática.

Al poner un cuadro sinóptico en manos de los niños, cuídese de que no le recorran siempre en la misma dirección, sino que, por el contrario, le den vueltas y revueltas, tomándole ya por un cabo, ya por otro. Cuídese también de no tener siempre estos cuadros á la vista del niño, sino de reservarlos para el momento oportuno, á fin de hacérselos desear y de que se graben mejor en su espíritu cuando los vean. De lo contrario, la pereza intelectual, propia de la niñez, encontraría en ellos un auxilio peligroso, porque los alumnos no se cuidarían de ejecutar con la inteligencia una operación que tiene la certidumbre de encontrar ya hecha.

---

(1) Denomínase cuadro *sinóptico* el que puede abarcarse de una sola ojeada, y presenta á la vista el desarrollo de un sistema cualquiera, según el orden natural de sus elementos.

Análisis y síntesis. En la enseñanza se conduce gradualmente al discípulo, partiendo de lo que sabe, al fin de la instrucción. Recordando y ordenando los conocimientos adquiridos se le prepara para recibir otros nuevos, que enlaza con los anteriores; aprecia y expresa luego por medio del lenguaje el resultado de esta operación, y hace, por último, aplicaciones á los casos particulares que ocurren en la vida en todas las esferas, si la instrucción ha de ser útil y provechosa.

En este camino el maestro presenta al estudio y apreciación del discípulo un *todo* que ha de dividirse en partes, ó *varias partes* que han de ordenarse y reunirse formando un todo. Por tanto, en la marcha ó procedimiento de la enseñanza ó se descompone un todo, que es en lo que consiste el *análisis*, ó se reconstituye el todo uniéndo sus partes, que es en lo que consiste la *síntesis*.

El todo sometido al estudio puede ser *real* ó *ideal*. En el primer caso es la cosa misma, un objeto concreto que existe en el espacio ó en el tiempo; en el segundo es la idea ó más bien la comprensión de la idea. Hay, pues, dos clases de análisis y de síntesis, á saber: una *real*, que se refiere á la cosa misma; otra *ideal* ó *lógica*, que se refiere á la idea de la cosa.

De la descomposición ó desmembración del objeto concreto, resultan las partes que están unidas entre sí; de la descomposición de la idea resultan sus caracteres ó atributos. El todo real es un todo intuitivo, un objeto concreto; el todo ideal, la comprensión de una idea ó de un pensamiento. El análisis del objeto concreto es una descomposición, división ó desmembración real y efectiva; la de la idea es una abstracción lógica.

Análisis real y *síntesis real*. El análisis real descompone ó divide el objeto en las partes principales que contiene en el espacio ó en el tiempo: el árbol, por ejemplo, en raíces, tronco y ramas; el caballo en cabeza, cuello, cuerpo y extremidades; el año, en meses, semanas, días, etc.; la suma, en los sumandos; el producto, en los factores; la frase, en palabras; la palabra, en sonidos y articulaciones. La síntesis real va de las partes del objeto concreto al todo de este mismo objeto, como de las provincias al reino; de los colores del prisma al arco iris; de los sonidos á la sílaba y á la palabra; de la palabra á la frase.

Al concebir la idea de un todo se tiene también la de sus partes, pero ordinariamente esta última es vaga y confusa; para aclararla se recurre al análisis. El niño, por ejemplo, tiene conocimiento intuitivo del caballo, y lo tiene también de sus principales partes, pero tan vago y confuso, que no se da cuenta de los caracteres distintivos y cualidades de cada una hasta que se aclara este conocimiento por medio de la enseñanza analítica intuitiva. El niño tiene idea general del pueblo en que vive, pero sólo por el análisis aprecia con claridad las partes que comprende, como calles, plazas, edificios principales, así como los ríos, puentes, montes que lo rodean.

Cuando se toman como punto de partida los elementos componentes ó las partes por ser estas familiares al niño, y el todo como término, se verifica el análisis real. Así sucede cuando principiando el estudio de la geografía por el punto en que reside el discípulo se extiende sucesivamente hasta el conocimiento del globo; cuando se van enlazando hechos históricos en el orden de sucesión para formar el conjunto; cuando en la enseñanza de la lectura se sigue el deletreo y el silabeo, porque de los elementos ó las partes se va á las palabras.

Lo contrario sucede con los ejercicios orales preparatorios para la lectura. Principiase por las palabras que son familiares al niño y se descomponen siguiendo por tanto la marcha analítica. El método de Jacotot, el de Vallejo, los que principian la enseñanza por las palabras normales escritas antes de enseñar las letras aisladas, á fin de que por medio de la intuición y de la comparación de la imagen de la palabra distinga el discípulo los elementos, son métodos analíticos.

En el cálculo, al sumar y multiplicar se sintetiza, y al sustraer y dividir se analiza; por el procedimiento sintético se va de las suposiciones á la afirmación, y al contrario por el analítico.

Como se ha indicado antes, el punto de partida en la enseñanza, tanto en el orden analítico como en el sintético, ha de ser el círculo de conocimientos del discípulo. Al llegar el niño á la escuela, lleva los conocimientos adquiridos por su propia experiencia y por el contacto con las personas que le rodean, conocimientos desordenados é imperfectos que se confunden mutuamente y por eso deben analizarse para establecer el orden, difundir la claridad y establecer el punto de partida para ampliar la instrucción. Así se encadenan fácilmente las nuevas ideas y conocimientos con las anteriores, y se verifica la composición y la síntesis supliendo los elementos escapados antes á la observación del niño.

Análisis y síntesis de la idea. Por medio de la instrucción adquiere el niño multitud de ideas que se amontonan en confusión en su mente cuando no acierta á clasificarlas bajo un orden lógico, que consiste esencialmente en subordinar la particular á la general.

Lo particular es la intuición, el caso concreto, el ejemplo; lo general es la idea, la regla, la ley.

Cuando se va de lo particular á lo general, del ejemplo á la regla, de la intuición á la idea, el procedimiento es analítico, inductivo y pudiera llamarse regresivo.

Por el contrario, cuando de lo general se desciende á lo particular, de la regla al ejemplo, de la idea á la intuición, el procedimiento es sintético, deductivo, progresivo.

El primero de estos procedimientos es el que más se acomoda á la enseñanza elemental. El sintético conviene cuando la inteligencia ha adquirido regular desarrollo y se posee cierta instrucción.

Distínguese el procedimiento analítico por su comprensibilidad; el sintético por la brevedad y elevación.

Aplicación de la análisis á la enseñanza. La enseñanza analítica por medio de la intuición forma la idea; de los casos particulares hace derivar la ley; por medio de los ejemplos establece la regla.

Los ejercicios elementales de intuición y de la lengua son analíticos, no sólo en el sentido real, sino también en el sentido lógico.

La enseñanza analítica de la gramática consiste en dar idea de las partes y formación de la lengua por medio de ejemplos, para lo que puede servir un libro de lectura que, sin perjuicio de su principal objeto, se ordene á este fin. Es indudablemente preferible este procedimiento para la enseñanza de la lengua que el sintético, por el cual, después de las definiciones de las partes de la lengua y de exponer las reglas, las aclara con los ejemplos.

La enseñanza de la aritmética es analítica cuando antes de sentar las reglas las aclara, las hace intuitivas por medio de numerosos ejemplos.

Lo será la de la geometría cuando las formas geométricas, como triángulos, rectángulos, prismas, etc., se hacen ver en objetos de la escuela, en modelos, etc., como se verifica en la enseñanza intuitiva.

Lo será también en física cuando del experimento y de la observación se hacen derivar las leyes físicas, como después de frotar un trozo de cristal ó de resina y hacer ver los fenómenos producidos, se trata de las leyes de la electricidad que de aquí se deducen.

En botánica la enseñanza será analítica, en el sentido ideal ó lógico, cuando después del examen de muchos ejemplares de plantas, se determinan las partes principales de todas ellas, como las raíces, tronco, ramas, hojas, flores, frutas, y conocida la terminología del individuo se forma la especie y el género. Es también procedimiento analítico en sentido real, porque cada ejemplar se divide en sus principales partes, mientras que con el sintético principiase dando idea general de las plantas y de su clasificación.

La historia, como inventario de los hechos, no parece prestarse á la marcha analítica; sin embargo, de los hechos históricos se deducen ciertas leyes generales, cuyo estudio, rico de experiencia y de maduros juicios en cuanto puede acomodarse á la instrucción elemental, es de gran provecho.

Debe, sin embargo, tenerse presente que el procedimiento analítico ha de alternar oportunamente con el sintético. Las partes en que se divide un objeto, es necesario reunirlas para reconstruir el todo, dejándolo en la misma relación de espacio y de tiempo que antes guardaba con los demás. Llegando á una idea, á una regla general por el procedimiento inductivo analítico, se hacen aplicaciones por el sintético deductivo, por cuyo medio se realizan los progresos y se obtienen las satisfacciones de la instrucción. Apenas el niño por medio de ejemplos aprende una regla de aritmética, cuando se halla en disposición de aplicarla á la solución de multitud de problemas. Descubierta por Newton la ley de la gravedad por el procedimiento inductivo, fué posible á Leverrier, siguiendo el deductivo, descubrir el planeta Neptuno.

Ancianidad (Respeto á la). ¡Qué sacerdocio tan respetable el de la ancianidad! Dicho tiene Dios: *Corona de dignidad es la vejez* (1). *Habla tú, que eres el más anciano, pues á ti te corresponde* (2)..... *Donde hay ancianos no hables mucho* (3). *Levántate delante de cabeza cana y honra la persona del anciano* (4). Con lo cual, así como con lo que en otros muchos parajes se da á entender, con comprenderse también los ancianos en lo preceptuado y prometido por el cuarto mandamiento del Decálogo, y con varios pasajes narrados en los libros santos, nos ha dado el Señor á entender bien manifiestamente la voluntad que tiene de que se profesen á la ancianidad todo el respeto, toda la veneración posibles.

En efecto: después de Dios, á quien lo debemos todo; del sacerdote, que nos

(1) Prov, 16, 31.
(2) Eclesiástico, 32, 4.
(3) Id, 32, 13.
(4) Lev, 19, 32.

pone en comunicación con Dios, y de los padres, á quienes somos deudores de la vida, ¿qué más digno de merecerlos que la cabeza del anciano, guardadora bajo su nieve de los ricos cuanto bien sazonados frutos de la experiencia? ¿Qué hay igual á aquella boca que, continuamente destilando la esencia preciosísima de éstos, trabaja con afán para que lleguen á sazón también los que no han llegado todavía á florecer? ¿Qué semejante á aquel aspecto grave naturalmente, naturalmente bondadoso y lleno naturalmente de dignidad? ¡Cuán merecedores de los más exquisitos cuidados aquellos achaques, hijos en su mayor parte del celo extraordinario con que han tratado de cultivar el campo que ha de dar alimento á la juventud! ¡Cuán disimulables los defectos inherentes á la vejez, y que no está en mano del anciano el evitar, cuando se consideran las incomodidades, los disgustos, las penalidades, que unas veces involuntariamente y otras voluntariamente, le han hecho los que son jóvenes sufrir! El que no escucha al anciano se infama, quien le abandona comete uno de los mayores crímenes; el que le desprecia, el que le insulta..... se desprecia é insulta á sí más que al anciano, se hace indigno de la racionalidad al hombre concedida, no merece que se le perdone, atrae sobre su cabeza las más terribles maldiciones de Dios.

Estas reflexiones, tan en consonancia con el espíritu de nuestra religión, tan inseparables del sentimiento humano, no las estampamos aquí porque creamos haya necesidad de dirigirlas á los que en el DICCIONARIO han de estudiar, sino para que, infatigables ellos, no perdonen medio ni se dispensen trabajo alguno para estamparlas en el corazón de la niñez, de tal manera, que hagan imposible el que llegue un día en que se borren, el que haya un momento en que se olviden.

El ejemplo en esto sobre todo; pero no para dispensarse de la doctrina y de parar la consideración de los niños en que llegará un día en que también ellos serán viejos, y que no podrán presentar para exigir respeto ningún título ni serán á él acreedores, si antes ellos no han sabido respetar.

¡Desgraciado el maestro que no se haya esmerado en este punto! ¡Infeliz del padre que con su palabra ó su ejemplo haya autorizado otra conducta! Ellos necesitarán consuelos para conllevar los disgustos de la vejez, pero no encontrarán quien los consuele; ellos necesitarán auxilios y pedirán apoyo; mas ¿quién llegará á dárselos? ¿Acaso los que de ellos aprendieron á despreciar la ancianidad?—*(Carlos Yeves.)*

Angina. Véase *Enfermedades de los niños.*

Animales (CRUELDAD CON LOS). Los niños muestran la humanidad de sus sentimientos en el modo de tratar á los animales; y aun pudiera decirse, en su porte con todos los seres animados é inanimados. Los niños, al parecer, son insensibles y aun crueles para con los animales, y tienen inclinación á destruir más bien que á conservar; pero esto no es por lo común un mal tan grave como pudiera creerse: es un instinto de la actividad, que no está sometido aún ni al sentimiento ni á la razón. O no se ha despertado aún la simpatía hacia los seres de otra naturaleza, ó la han embotado la educación y los malos hábitos. Los maestros deben promover con diligencia este sentimiento, teniendo entendido que en esto, como en todo, el ejemplo produce grande efecto. Conviene también hacer

notar á los niños que todos los seres expresan el bienestar y el dolor. Muéstreseles el placer del animal que apaga su sed en las frescas aguas de la fuente; la vida alegre y animada del pájaro que surca los aires; la mariposa que revolotea con los rayos del sol; el pez que se mece en el cristalino arroyo ó en el azulado lago; la planta, el árbol, el campo, que, al parecer, ansían la humedad; la campiña rejuvenecida después de la benéfica lluvia; el aspecto risueño de toda la naturaleza en la mañana de un día despejado, etc. Estas expresiones, que en el sentido propio sólo se aplican al hombre, despiertan y excitan la simpatía y los sentimientos humanos cuando se refieren á los seres de la creación subordinados al hombre. Parece inútil repetir que ha de cuidarse mucho de que al excitar la sensibilidad por estos medios no degenere en necia afectación ó en indiscreta ternura para con ciertos animales, como los perros y los gatos; porque esto perjudica á la benevolencia para con los hombres, y causa la pérdida de tiempo y de dinero.

No debe consentirse jamás la crueldad en los niños, ni que destruyan los seres de la naturaleza por mero capricho y sin necesidad. Donde hay vida, dice Platón, es preciso respetarla. Aun en el caso en que es necesario destruirla, no debe olvidarse la humanidad. Tampoco ha de consentirse que ningún sér animado sirva de juguete á los niños, pues clama al cielo lo que éstos suelen hacer con los gusanos, los insectos y los pájaros que les sirven de diversión y pasatiempo. ¿Cuántos pájaros encerrados en estrecha jaula, expuestos á los ardientes rayos del sol, no sufren una muerte horrorosa pereciendo de sed! ¡Qué martirio no hacen pasar á los gatos, á los perros, á los caballos, ya por torpeza ó preocupaciones, ya por insensibilidad! A mi juicio, nuestra conducta para con los animales, no debe mirarse con menos cuidado que la que observamos con los hombres. Estos, cuando se les hace mal, pueden contestar, quejarse y defenderse, y los animales no. En esta parte muchos padres y maestros manifiestan increíble indiferencia, lo cual prueba dureza de corazón ó refinado egoísmo. Por eso es menester aprovechar las ocasiones favorables para combatir la inclinación á maltratar á los animales, especialmente cuando se habla de los combates ó luchas de fieras ó de otros animales: luchas censuradas ya agriamente por Cicerón. —*(Niémeyer.)*

Voy ahora á hablar de un vicio, que es bastante general en los niños, á saber: de los malos tratamientos que hacen sufrir á los pobres animales, que por desgracia llegan á caer entre sus manos. Si por casualidad cogen alguna mariposa, algún pajarillo, ú otro animal semejante, lo tratan con la mayor crueldad, y lo atormentan extraordinariamente, hallando cierto placer en ello. Yo sería de dictamen que se les celase escrupulosamente acerca de este artículo, y que si se advertía que eran naturalmente inclinados á esta clase de crueldades, se procurase hacerles observar una conducta totalmente opuesta. Si se les permite atormentar y matar á estos animales impunemente, bien pronto la costumbre les hará ser igualmente duros é insensibles con los de su misma especie. Los que se complacen en quitar la vida á los animales, ó en hacer sufrir á los seres ó criaturas que consideran inferiores, no es fácil que se compadezcan, ni miren piadosamente á los de su misma especie.....

No puedo menos de alabar aquí la afabilidad y prudencia de una señora, á quien conozco, la que acostumbraba á satisfacer á sus hijas todos sus deseos frívolos, dándoles perritos, ardillas, pajarillos y otros animales con que se suelen divertir las niñas; pero las obligaba á que los mantuviesen, y procuraba que no

les faltase nada; y si los maltrataban ó padecían algún descuido, las reprendía severamente, como si fuese una grande falta, ó se los quitaba para castigarlas. De esta suerte les enseñaba desde el principio á ser exactas y cuidadosas, las hacía contraer un genio dulce y humano. Yo creo que convendría asimismo acostumbrar á los hombres á ser compasivos desde los primeros tiempos, y á que mirando con una especie de ternura á todas las criaturas dotadas de sentimiento, no hiciesen daño á ninguna, por de pequeña consideración que fuese. No puedo persuadirme de que el placer que hallan los niños en hacer daño á los animales (entiendo por este placer el que tienen en destruir sin necesidad toda especie de cosas, y particularmente la alegría que sienten en hacer sufrir á las criaturas ó seres vivientes), no puedo figurarme, digo, que una tal inclinación pueda serles natural, ni que tampoco sea otra cosa que un hábito producido por la conversación y el ejemplo de los hombres. Se les enseña comunmente á reñir y á celebrar el mal que han causado á su contrario, y la conducta de casi todas las personas que andan á su lado los confirma en esta perversa disposición de espíritu. Toda la historia que se les enseña, se reduce á combates, guerras y mortandades; y los gloriosos elogios con que se colma á los conquistadores célebres (la mayor parte verdaderos verdugos del género humano) acaban por último de corromperles el espíritu, figurándose desde entonces que el arte de matar los hombres es la cosa más loable, más heroica y más gloriosa á que pueden dedicarse. Por este medio, á pesar de que la crueldad es tan contraria á nuestra naturaleza, llega á arraigarse insensiblemente en nuestros corazones, y sucede que lo que la humanidad aborrece y detesta, nos lo hace familiar y agradable la costumbre, representándolo como el camino más seguro para aspirar á la gloria. Ved aquí cómo la opinión y la moda hacen pasar por placer lo que no lo es ni puede serlo realmente. Por último, este es un inconveniente que desde el principio se debe procurar remediar por todos los medios posibles, sustituyendo, en lugar de esta pasión fatal, la inclinación opuesta que es mucho más natural al hombre; quiero decir, la humanidad y la compasión.—*(Locke.)*

Antoniano. *(Historia de la Educación.)* Silvio Antoniano nació en Roma en 1540 y murió en 1603. Secretario de San Carlos Borromeo, amigo del fundador del Oratorio, San Felipe Neri, secretario del colegio de Cardenales, y más adelante Cardenal, se distinguió desde su niñez por sus improvisaciones poéticas, de modo que le apellidaban *il Poetino*, y después en el ejercicio de la enseñanza. Pero lo que le da más derecho á ocupar un puesto en el DICCIONARIO es su *Tratado de educación cristiana de los niños*, publicado en Verona en 1584, de que se hicieron muchas ediciones, y que demuestra que desde el renacimiento, y de Guarino y de Victorino de Feltre, no se descuidaba tan vital asunto en Italia.

Trata aquel libro en su primera parte de la importancia moral y religiosa de la educación, de los deberes de los padres, antes y después del nacimiento de sus hijos, de los cuidados de la primera infancia, de la educación pública y la privada, de la marcha que debe seguirse imitando á la naturaleza, y de la influencia del hábito.

Examina luego en la segunda parte la relación de la fe con la educación, y en particular la manera de explicar y hacer cumplir los diez mandamientos.

Dedica la tercera á exponer los defectos de los niños con los medios de corre-

girlos, y los inconvenientes de la indulgencia y severidad excesivas, siendo lo importante en este punto hacerse amar y temer; recomienda la elección de buenos maestros para las escuelas, de preceptores para las familias, y de buenos libros; trata del ejercicio de la memoria, de la necesidad de estudiar las bellas letras las personas de posición, y de que todos sepan leer y escribir; de los paseos de los niños; de los peligros de la adolescencia; y de la educación moral y profesional, considerando la educación como obra de toda la vida.

Antropología pedagógica. La Antropología, según el significado de la palabra, es la ciencia del hombre, ciencia dependiente ó relacionada con todos los ramos del saber, pues que no sólo considera al hombre en sí mismo, sino que recorre su historia, sus tradiciones, su lengua, costumbres, en todas las épocas y en todos los puntos del globo. Es una ciencia, no sólo filosófica, sino positiva, que enseña, con el conocimiento del hombre, el arte y la práctica de la vida en todas las esferas del sentimiento, de la inteligencia y de la voluntad, y la marcha de su desenvolvimiento ó educación.

Tiende á ensanchar de día en día sus dominios, y de aquí su división en ramos distintos, ó sus diversas acepciones. Los médicos, que son los que más han escrito sobre esta materia, consideran principalmente la Antropología bajo el punto de vista físico; los filósofos, bajo el punto de vista general; otros escritores, en distintos sentidos, y los pedagogos, los hombres de escuela, bajo el punto de vista de la educación y la enseñanza, que es lo que constituye la *Antropología pedagógica*.

Los tratados de Antropología general y de los diversos ramos que abraza, componen un gran número, si se exceptúa la pedagógica, que son rarísimos, y aun así es cuestionable que merezcan este nombre, por carecer de elementos indispensables, resultado de la aplicación de determinadas ciencias con las que se relaciona, y de los frutos de la observación diaria que á veces la ciencia no alcanza á explicar.

La Antropología pedagógica estudia en primer lugar al hombre considerado individualmente y sujeto á educación, y después bajo el punto de vista de su cultura y relaciones en la vida ó del destino humano. Y al decir hombre, entendemos desde que nace hasta que muere, sin la superflua división del niño y el adulto, pues el estudio completo principia en el germen de sus fuerzas y facultades, siguiéndolas en su desarrollo y desenvolvimiento hasta que se extinguen.

El hombre es materia y espíritu, cuerpo y alma, que, unidos íntimamente entre sí, forman un sér orgánico en que no cabe separar en la práctica las dos partes principales de que se compone, pero que teóricamente se estudian por separado, único medio de comprender cada una de ellas sus mutuas relaciones y la manera de funcionar el conjunto. Del estudio del organismo y desarrollo del cuerpo humano y del estudio analítico de las facultades del alma y de su gradual desenvolvimiento, se deduce el principio de unidad, el conocimiento del individuo indeterminado, y de este mismo estudio, y demás ramos del saber que con él se relacionan, se deduce también el conocimiento del destino humano, las condiciones de la naturaleza y cultura del hombre, tal como Dios la ha criado á su imagen y semejanza.

Así llega á conocerse el hombre bajo todos sus aspectos, con las leyes de su

desarrollo y el secreto de su destino, y por consiguiente el objeto de la educación para dirigirlo en la niñez y en la juventud por personas competentes, á fin de que en la edad madura sepa gobernarse en la vida social bajo el influjo de los demás factores que concurren á la cultura general. Estos dos períodos de la educación relacionados íntimamente entre sí deben tenerse en cuenta en el estudio del hombre.

El conocimiento de sí mismo, después de conocer al individuo en general, se adquiere por la propia experiencia, la contemplación de lo que nos rodea y el trato social, pero principalmente por la observación de sí mismo.

Sirven de base al estudio del individuo ó de la naturaleza humana la fisiología y la psicología, y aparte de esto y de la experiencia propia, debe acudirse á diversas fuentes, como son los tratados de religión y moral, la historia, en particular la de la civilización, los escritores distinguidos, las obras clásicas, y no sólo las buenas costumbres, sino hasta los extravíos y errores de la naturaleza humana. Y como el hombre no es un individuo aislado, sino miembro de la sociedad, de la familia, del pueblo, del Estado, en relación con todos los factores de la ciencia, del arte, de la industria, corresponde á la Antropología pedagógica, no sólo bajo el punto de vista de su naturaleza, sino también de su cultura, es decir, segun los diversos aspectos y relaciones de la vida.

Por fin la Antropología pedagógica estudia al hombre como individuo determinado en cuanto al desarrollo de su propia personalidad, según su naturaleza y medios de cultura.

Como las leyes y reglas fundamentales de la educación é instrucción han de buscarse en la naturaleza del hombre, en las leyes de su desarrollo y desenvolvimiento, que es lo que enseña la Antropología pedagógica, de aquí la importancia de ésta y el considerarse como fundamento de la Pedagogía, como el arte y la ciencia de la educación. Lo que sería el médico sin el conocimiento de la naturaleza humana, es el maestro encargado de educar é instruir á la niñez sin el conocimiento del hombre, un práctico que no desempeñaría nunca dignamente su misión, porque marcharía á ciegas.

La Antropología pedagógica es, por tanto, el *abc* de la ciencia del maestro.

Un conocimiento científico y profundo del hombre sería la mejor preparación del aspirante al Magisterio. Un sabio sería el mejor director de la niñez, si el sabio pudiese descender á múltiples detalles y particularidades con la paciencia y perseverancia que reclama esta dirección, y si hubiera medios de recompensar tan elevadas dotes y tan importantes cuanto minuciosos servicios. Es preciso por tanto reducir el estudio de la Antropología pedagógica á sus más indispensables rudimentos, poniéndolos al alcance de los que han de aprenderlos, y no han recibido ni pueden recibir la preparación necesaria para un estudio científico. Es preciso traducir sus principios, sus preceptos y sus aplicaciones al lenguaje sencillo y común de la enseñanza popular, porque no puede exigirse al sabio que se haga maestro, ni sería razonable obligar al maestro á seguir los estudios del sabio. Sólo se concibe que pretendan otra cosa los que desconocen el carácter de la enseñanza popular. Los que tal intentan desvirtúan con su ejemplo sus preceptos, pues que faltan á uno de los primeros y más esenciales principios de educación y enseñanza, que consiste en acomodar las lecciones á las facultades y desarrollo intelectual del que se educa é instruye.

La Antropología pedagógica del Maestro debe ser tan elemental y sencilla, que hasta nos parece un tanto pedantesca esta denominación que se da á los conocimientos que en el particular pueden adquirirse, y si la adoptamos, es porque ya el uso la ha introducido entre nosotros.

No sería del todo aventurado afirmar que lo esencial en este punto se comprende en las máximas y preceptos de la antigüedad y en las observaciones recogidas en largos años por la experiencia de los que en tiempos pasados han ejercido la misión de educar á la niñez. El estudio del hombre, el conocimiento del hombre ha venido á explicar el fundamento de esas máximas y preceptos, á comprobar su valor y á darles unidad. Pestalozzi, como por instinto, principió este estudio basando su sistema en el conocimiento del hombre, pero los que se empeñan en pretender dar á este estudio carácter científico, admitiendo más ó menos fundadas hipótesis, elevándose á consideraciones metafísicas, lo han puesto fuera del alcance del maestro.

Para dirigir la educación de la niñez es indispensable el conocimiento del hombre, su origen, su desenvolvimiento y su fin; pero el maestro tiene por necesidad que limitarse á un estudio elemental, lo bastante para su objeto, de la organización del cuerpo, de las facultades del alma, para comprender el organismo completo que constituyen estas dos partes de la naturaleza humana, sus mutuas relaciones y manera de funcionar.

Para comprender la organización y funciones del cuerpo, bastan ligeras nociones. Empeñarse en apreciar hasta el más insignificante y diminuto detalle del sistema huesoso, hasta los vasos y nervios microscópicos con su nombre propio, y las funciones en todos sus detalles, no conduce más que á recargar la memoria de voces extrañas que, si necesitan saber á fondo los que cultivan la medicina, en el maestro, que no puede estudiarlo bien, sería tiempo perdido. Es, por tanto, indispensable reducir este conocimiento á lo puramente esencial y necesario.

Lo mismo debe decirse del estudio del alma y del destino humano. Rechazamos desde luego esa filosofía que no reconoce en el alma disposiciones naturales, facultades innatas, exceptuando las de percibir y retener, que negando la espontaneidad que le es propia, la considera como una sustancia pasiva é inerte, que vive sólo de impresiones, cuando por el contrario, es un principio de acción y de vida. Este sistema conduce al sensualismo, que equivale á la negación del alma, error contra el cual es preciso estar prevenido en los ejercicios de intuición y en las lecciones de cosas, porque tal filosofía es degradante para la criatura racional, hecha á imagen y semejanza de Dios. Rechazamos igualmente el sistema que atribuye la actividad del alma exclusivamente á las impresiones exteriores, ó más bien que atribuye la espontaneidad y actividad á los sentidos, como rechazamos todos los sistemas sensualistas y materialistas.

Pero aun dentro del dominio de la sana psicología es indispensable concretarse á lo esencial y á lo más sencillo, á las verdades generalmente admitidas, prescindiendo de hipótesis y sistemas transitorios que aparecen hoy con grande aceptación para ser desechados mañana; y en cuanto á verdades generalmente admitidas, preciso es confesar, aún corriendo el peligro de que se escandalicen los que copian alguno de tantos sistemas arbitrarios sin darse acaso cuenta de sus fundamentos, que en muchos años no hemos adelantado sino muy cortos pasos.

Reproducir un sistema cualquiera de psicología es cosa fácil. La dificultad en este punto consiste en prescindir de lo de orden secundario, de lo accesorio, de lo que es del dominio exclusivo de la ciencia, y presentar con sencillez lo esencial, tomando en consideración los frutos de la experiencia y de la observación práctica. Por eso se ha dicho antes que si abundan los tratados de Antropología general y de algunos de sus ramos, son rarísimos los de Antropología pedagógica, y aun los pocos que existen no llevan con propiedad este título.

Estudiar las facultades del alma en términos conocidos, seguir su desenvolvimiento desde el germen en las diferentes edades de la vida, entrando en particularidades, bien como estudio preliminar, bien al tratar de la educación y enseñanza, haciendo aplicaciones, que es como se comprenden mejor y se graban en la memoria, es lo que puede exigirse al maestro, y lo que le conviene.

Estos estudios se hacen entre nosotros de esta manera, única provechosa, desde que se inició la reforma en la Escuela normal central. Las lecciones de Pedagogía que principiaron á darse en aquella escuela en 1849, eran más bien lecciones de Antropología pedagógica con ligeras nociones de Educación y Métodos, mucho más provechosas que las que se intenta introducir ahora como una novedad, pues limitándose á lo necesario, lo poco se aprendía bien, y queriendo darles una extensión desmesurada y un carácter científico, se estudia superficialmente, se aprende á medias y no conduce más que á formar eruditos á la violeta, con menos inocente pedantería que la de otros tiempos.

Repetimos que el conocimiento del hombre es el *abc* de la ciencia de la educación y la enseñanza. En este concepto, cuanto mejor se conozca al hombre, pero con solidez, sin vaguedad, mejor se podrá educarlo é instruirlo; pero no es razonable exigir más conocimientos al maestro que los que por su preparación anterior se halla dispuesto á recibir con provecho.

Apatía. Los niños que desde la más tierna infancia se muestran tranquilos, sosegados y pacíficos, son en apariencia los que se han de educar más fácilmente, pues no es de temer que sean petulantes. Sin embargo, esta disposición pasiva dista mucho de ser ventajosa, pues si es cómoda para el padre y para el maestro, es poco favorable al desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del niño. Cuando esta inclinación depende de un estado morboso, conviene procurar restablecer la salud del cuerpo, á fin de que pueda ponerse en acción. Cuando la apatía proviene del temperamento, es preciso evitar que pueda alimentarla y extenderla, buscar motivos para que el niño ejercite sus fuerzas, y ponerlo en contacto con otros alegres y bulliciosos. Los maestros que elogian la propensión de los niños al reposo, cometen una falta gravísima, porque todo el bien que esta disposición puede producir, consiste en embotar la sensibilidad en algunas dolorosas situaciones de la vida y hacer más flemático su carácter.

A esta apatía, poco perjudicial en apariencia, suele seguirse de cerca una molicie culpable. Retroceden los niños ante los menores obstáculos, buscan con afán su comodidad y manifiestan afición decidida á los goces de los sentidos. De aquí resulta un egoismo grosero: por no incomodarse el niño se hace descortés; aunque sea atento con los demás, no les procura ningún placer, porque le costaría trabajo. Cuando sólo se trata de dar, da con facilidad; pero cuando el beneficio exige un solo movimiento, se niega absolutamente. Esta inclinación separa á los

hombres de la sociedad, aunque les prometa muchos goces, por la única razón de que necesitan cuidar de sí mismos sin violentarse, y les hace sacrificar importantes ventajas, si para obtenerlas y conservarlas necesitan abandonar su reposo. Es preciso oponerse vigorosamente á estas inclinaciones, porque desde que dominan al hombre, pierde éste su valor propio y no sirve para la sociedad.

Debe apartársele de lo que favorece la sensualidad y evitar la afeminación, que se fomenta satisfaciendo todos sus deseos y prodigándole cuidados excesivos para ahorrarle las menores incomodidades. Conviene también acostumbrarle directamente á sufrir las fatigas, hacerle ver cuán censurable es pensar únicamente en satisfacer los sentidos y abandonarse á los placeres sensuales. El juicio severo contra las personas que hacen consistir su principal bienestar en los goces físicos, produce por lo común excelentes resultados. Es menester habituar al niño al mal tiempo, á contentarse con un alimento parco y á sufrir privaciones de todo género. En fin, la cultura del espíritu, el gusto por lo bueno, lo verdadero y lo bello, pueden debilitar la inclinación á los placeres puramente físicos; medio que debe emplearse principalmente con los jóvenes de familias acomodadas, los cuales, no instruyéndose para ganar la vida con el trabajo, deben aprender mucho, á fin de que una instrucción sólida les haga comprender que no está el hombre en el mundo para la vida animal, y de separarles de semejante género de vida.

La afición á las golosinas en la infancia, según los que han meditado acerca de la educación, es por lo común la precursora del deleite sensual en edad más avanzada.

La aversión al trabajo y á los esfuerzos, la cual en todos los negocios se transforma en apatía y pereza, debe debilitarse, despertando alguna inclinación que sólo pueda satisfacerse con la actividad. Según el carácter del niño, se pondrá en juego el sentimiento del verdadero honor, ó la benevolencia, ó el deseo de poseer un objeto, ó las desagradables sensaciones que son consecuencia de la pereza. A los niños de corta edad ha de presentárseles el trabajo de una manera agradable, aunque sólo sea por alguna circunstancia accesoria, como dándoles un nuevo cuaderno para escribir, un libro bien encuadernado, etc., porque les fatiga la monotonía, cuidando sin embargo de no fomentar la pasión de la novedad, que luego no tendría límites.

Dejan los niños de ser desatentos, si no consiguen sustraerse nunca de los servicios que les repugnan. No se consienta jamás que los condiscípulos ejecuten los trabajos que se les encomiende á estos niños, porque los harían más perezosos. Conviene designar de una manera terminante el que debe ejecutar un trabajo, y si alguna vez se pregunta quién quiere ejecutarlo y el perezoso se ofrece, es preciso encomendárselo, manifestando que se le da la preferencia por la buena voluntad con que se presenta. Dispensar de trabajar al apático, contentándose con la buena voluntad que manifiesta, como lo hacen muchos padres, es una conducta muy mal entendida. Por último, debe hacerse ver á los niños con muchos ejemplos, que á veces por buscar la comodidad se dejan de hacer muchos bienes.

Esta inclinación, que nos aparta de lo que nos impone alguna sujeción, se manifiesta por lo común en la adolescencia, en cuya edad es sumamente nociva, porque da lugar á la grosería y á vicios deshonrosos. Los jóvenes frecuentan ordinariamente el picadero, los salones de esgrima, los cafés, no porque allí en-

cuentran más goces, sino porque están con mayor comodidad que en las sociedades donde tienen que guardar miramientos. Empiezan por temer la sociedad y luego la odian; de consiguiente, es preciso prevenir un mal de fatales consecuencias. Hay cierta timidez que proviene ó del temor de aburrirse, ó de encontrarse rara vez con personas conocidas, ó del sentimiento que uno tiene de su inferioridad. Remédiase este inconveniente haciendo que los jóvenes tomen parte en la conversación, manifestándoles aprecio y estimulándoles á vencer su timidez, sin dejar traslucir que se observa, en cuanto sea posible. Procúrese, sin embargo, no introducirlos en las sociedades de pura etiqueta, porque contribuyen á aumentar la aversión, pues que, á la verdad, un joven activo no encuentra placer alguno en tan enojosas reuniones.—*(Niémeyer.)*

Aplicación. La aplicación al estudio, que por otro nombre se llama estudiosidad, es la que templa ó fomenta en caso necesario el deseo que naturalmente tiene el hombre de saber, y le ordena y dispone á los fines convenientes. Esto lo desempeña mediante la elección que hará de objetos útiles y proporcionados, y la aplicación de los medios correspondientes á conseguir el conocimiento que de ellos se pretende. Considerando tan solamente las cosas en común, acuerdo para lo que respecta al objeto de los estudios el aviso del sabio, que dice: «No inquieras lo que excede tus alcances, ni escudriñes lo que es sobre tus »fuerzas, sino piensa siempre lo que Dios manda, y no seas curioso en muchas »de sus obras; porque no necesitas ver con tus ojos las cosas que están ocultas. »No quieras tentar de muchas maneras el conocimiento de cosas vanas, y no seas »curioso en muchas de sus obras; porque se te han mostrado muchas que exce»den el saber de los hombres, y que su sospecha ha hecho caer en engaño á mu»chos, y ha detenido sus conocimientos en la vanidad.»

Esta elección corresponde á los padres ó á aquellos sujetos que tengan la prudencia y conocimientos necesarios para el acierto. Lo que hay que hacer respecto á los niños, aun antes que llegue el tiempo proporcionado de entregarles á un estudio reglado y serio, es inspirarles y conservar en ellos una afición grande á él; hablarles de éste como de cosa utilísima para ellos, y de la cual les han de resultar grandes bienes; proponerles y hacerles ver las ventajas que los hombres han conseguido por sus estudios, señalándoles en particular algunos que conozcan, y por el contrario, otros que han quedado reducidos á un estado miserable, por no haberlo seguido constantemente.

El mayor riesgo que hay en la carrera de los estudios, es de que se cansen y desfallezcan los niños que la comenzaron; y lo propio sucede respecto de su conducta reglada, y conforme con las máximas cristianas. Cuando esto no fuera por la mayor facilidad que tienen para mudarse de buenos á malos, y hacer tránsito de un extremo á otro, no teniendo aún fijas las ideas y formado el sistema de operaciones, bastaba el ser de hombres, y por consiguiente mudables por naturaleza, é inclinados á la mutación. De Dios es, pues, de quien principalmente se ha de esperar, y á quien se ha de pedir la perseverancia en lo bueno, y la constancia en las empresas comenzadas. Sin embargo, nosotros somos los que lo debemos practicar asistidos de su gracia, diciendo el Eclesiástico: «Está firme en el camino del Señor.» Y antes de emprender cualquiera negocio se han de medir las fuerzas para acabarle, y conforme á ellas ha de ser la aplicación y las palabras;

no siendo, como dice el sabio, «precipitado en las palabras y poco aplicado y flojo en las obras.»

Convendrá también inculcar á los niños que nadie ha llegado ni puede llegar por términos regulares á conseguir la perfección en cosa alguna, sino por medio de una constante aplicación y perseverancia en lo comenzado, á despecho de los estorbos y trabajos que se han de superar. Por lo que respecta á los estudios, tenemos dos testimonios muy autorizados de esta verdad. El primero es de Horacio, quien estableciendo en su *Arte Poética*, que aun supuesto el ingenio, nadie puede sobresalir sin una constante aplicación al estudio, trae á su intento la práctica de los atletas, que desde niños se acostumbraban al trabajo, al frío y al calor, y en adelante se abstenían del vino y los placeres. El otro es de San Agustín, y dice así: «Aprendiéndose todas las artes liberales, parte para el uso de la vida y parte para el conocimiento y contemplación de las cosas, es muy difícil que logre su uso, otro que el ingenioso, que con mucha diligencia y constancia se hubiere aplicado á ellas desde la niñez.»—*(El Dr. Rosell.)*

El primer motivo que en nuestro concepto debe ponerse en acción para estimular á los niños al estudio, es el natural deseo de saber y el placer que les resulta de aprender. El entendimiento humano está formado para obrar y obrar con actividad; y constituído de manera que el ejercicio voluntario de sus varias facultades sobre objetos á propósito para interesarlas, es siempre un manantial de placeres naturales. Lo que importa saber, para que este motivo ó este medio de interesar á los niños en el estudio produzca los resultados á que se aspira, es, primero: cuáles sean los objetos que llaman principalmente la atención del hombre, y tratándose de niños sólo podemos inferir el designio de la naturaleza, y conocer lo que es más acomodado á su capacidad, observando aquella ó aquellas cosas á que natural y espontáneamente dirigen con preferencia su atención ó que excitan más su curiosidad. Los colores, las formas y demás propiedades físicas de los cuerpos, con el nombre y uso que se hace de ellos, son su primera ocupación mental; y aquí tiene el maestro de buen sentido, señalado por la naturaleza, el camino que le conviene seguir; está en el caso de aprovechar la grande curiosidad de los niños, como medio de facilitar los adelantamientos de éstos. Satisfacer, fomentar y dirigir esta curiosidad, informándoles de lo que desean saber, auxiliándoles para la más fácil adquisición del conocimiento de los colores, de las formas, usos de los objetos que les rodean, y para que aprendan á describirlos con propiedad, es un vasto campo de investigación é instrucción para ellos. Las diferentes obras del arte y las producciones de la naturaleza, animales, vegetales y minerales, en sus infinitas formas, están á la vista y pueden ser objeto de su inspección. El maestro que sabe hacer uso de este medio, en el día tan acreditado y recomendado para las escuelas primarias, logrará infundir en el ánimo de los niños afición á aprender, logrará formar en ellos convenientes hábitos intelectuales, y habrá conseguido el gran fin que debe proponerse, disponiendo al individuo para sus ulteriores adelantamientos, y asegurándose de la manera posible de que se obtendrán estos adelantamientos. Que el carácter intelectual y moral se forma con frecuencia por las primeras impresiones, es ya una verdad trivial, pero tan importante, que convendrá repetirla una y otra y mil veces, para que ningún padre ó maestro de la nueva generación pueda ignorarla. El buen uso del medio que acabamos de proponer para estimular á los niños al

estudio, es lo que se llama enseñar con discreción y habilidad. Haciendo esto y evitando ó destruyendo influencias perniciosas, tomará el discípulo con seguridad gusto al estudio y sentirá deseo de saber.....

El ejercicio mental no debe ser excesivamente continuado, cualquiera que sea el objeto ó los objetos en que se ocupe el ánimo; este es un principio general aplicable especialmente á las escuelas primarias. El objeto ú objetos en que han de ejercitar los niños sus facultades intelectuales, deben ser con preferencia aquellos que tienen más á mano, llaman más su atención y les interesa más conocer, por la frecuente aplicación que pueden hacer de lo que van aprendiendo á los usos comunes de estos mismos objetos. Así como la atención fija largo tiempo sobre un mismo objeto, y acaso no el de mayor gusto para los niños, los fatiga porque no les es natural, y puede causarles aversión en vez de placer, especialmente cuando no pueden variar de postura, la presentación de muchos objetos nuevos á un tiempo, y la excesivamente rápida sucesión de ideas, les es también perjudicial, porque distrae la atención, produce confusión en su ánimo, impide la conveniente observación de las propiedades, semejanzas y desemejanzas, etc., de los objetos, y en consecuencia impide los adelantamientos que se desean. Ni debe el maestro en estos ejercicios adelantarse y hacer por los niños lo que éstos pueden hacer por sí mismos. Lo que éstos pueden descubrir por sí no debe decírselo aquél, sino ponerles en camino y auxiliarles para que hagan el descubrimiento. En una palabra, el maestro debe, en cuanto le sea posible, adoptar el método que se dice *inductivo* ó de inducción, en todos los ramos de enseñanza.

Otro medio que tiene estrecha conexión con el que acabamos de recomendar, es el de procurar variedad y novedad en los objetos que se presentan á la atención de los discípulos, y particularmente á los niños, siempre que estos objetos reunan las circunstancias que antes hemos referido, y se evite el inconveniente que también hemos indicado de presentar muchos á la vez, ó muy de paso. Una de las razones por que los niños se cansan y disgustan de leer ó encomendar á la memoria palabras ó sentencias que no entienden, es la falta de novedad, la monotonía maquinal. No suministrando alimentos al alma, es natural que sus facultades cesen de tomar parte en el estudio; y sobre todo, que los niños, cuya atención es tan fugaz é instable, se distraigan y se resistan á ejercicios en que ni el cuerpo ni el espíritu pueden desplegar su actividad. La necesidad de varios ejercicios, y aun de proceder á un mismo ejercicio de varios modos, para producir novedad y de este modo atraer la atención de los discípulos, es ya conocida de los buenos maestros, y en consecuencia se procura enseñar de diferentes maneras una misma cosa en las buenas escuelas. En general, es conveniente que el discípulo atienda á los diferentes ramos de estudio á diferentes horas. Cuando comienza á cansarse de atender á un ramo determinado, puede, por vía de descanso para el espíritu, ocupársele en otro, en el concepto de que esta variación produce frecuentemente un recreo más laudable que otros descansos ordinarios. No deben sin embargo comenzarse dos estudios diferentes, ó que no tienen conexión entre sí, y no se auxilian uno á otro al mismo tiempo; por más que no deba pasar un día, ni aun una lección, sin que el discípulo adquiera algunas ideas nuevas, y conozca él que son nuevas. Para que el niño continúe sus esfuerzos mentales y saque utilidad de ellos, es preciso precaver la distracción ó frecuente extravío de su espíritu, y procurar que su atención se dirija al objeto de que se trata. Para

que esto pueda tener lugar en los actos de recitación, deben hacerse las preguntas de manera que los discípulos no puedan responder á ellas sin haber prestado continua atención. Esto puede efectuarse de diferentes modos: expresando las preguntas en un lenguaje que no pueda entenderse sin haber atendido á las preguntas y respuestas que han precedido; teniendo cuidado, en caso de que un discípulo no haya podido responder, ó haya respondido mal, que otro le corrija, sin repetir la pregunta; analizando las ideas para que las preguntas y respuestas sean breves ó estén expresadas en pocas palabras, y pueda recorrerse rápidamente toda la sección ó clase: haciendo que un discípulo, cuando otro ha cometido un error en la respuesta ó en parte de ella, explique el error y diga en qué consiste; y por último, haciendo las preguntas ó exigiendo la corrección de los errores, no por el orden en que están colocados los discípulos, sino saltando de unos á otros. Sucede á menudo que, cuando el maestro está preguntando á un discípulo, los demás, ó algunos de ellos, en vez de atender están calculando ó estudiando la pregunta que les corresponderá por el orden de costumbre ó del libro que aquél tiene en la mano, y por donde aquél hace sus preguntas, el catecismo de doctrina cristiana, por ejemplo; y esto es preciso evitarlo.

Un incentivo poderoso para que los niños atiendan y estudien bien lo que se quiere que aprendan, será el establecer, por regla general é invariable, que ninguno dé más de una respuesta; ó al deletrear por ejemplo una palabra, cuando una vez lo ha hecho mal, se aventure por sí, ó sin que nadie se lo mande, á deletrear de otro ó de otros modos con el fin de acertar. Es bastante general, especialmente en niños de alguna viveza, cuando una vez han respondido mal, apresurarse á responder de otro modo, una vez y otra, sin esperar á que se les vuelva á preguntar, ó se pregunte á otro; este hábito de adivinar es funesto. En las escuelas debe repetirse con frecuencia y debe prevalecer la máxima siguiente: *Piensa antes de hablar*. El limitar á cada discípulo estrictamente á una sola respuesta, excepto en casos especiales, no sólo es un estímulo para que haga esfuerzos por aprender, sino que induce también hábitos de reflexión, cautela y exactitud en lo que habla, que le serán después muy útiles.

Siempre que sea practicable deberá preferirse el medio de hacer las preguntas en el lenguaje propio del maestro, y que la respuesta sea dada en el lenguaje del discípulo, al de servirse de preguntas y respuestas impresas, en que los discípulos han de repetir literalmente lo que aprendieron de memoria. Cuando el discípulo ignora la pregunta precisa que se le hará, y en la forma que se le ha de hacer; cuando se convence de que la respuesta ha de tener lugar por el ejercicio del entendimiento más bien que por un acto de la memoria, se esforzará por comprender el asunto de que se trata; adquirirá más ideas, cultivará más sus facultades intelectuales, y tomará mayor interés en sus estudios.

Los varios medios que acabamos de proponer para fomentar la aplicación de los discípulos, se comprenden todos en la idea general de un buen método de enseñanza. Ahora insinuaremos otros que son de diferente naturaleza. El primero de que haremos mención proviene del poder de la *simpatía;* de esta natural propensión del corazón humano á sentir las mismas emociones que se manifiestan en otro individuo sobre quien fijamos nuestra atención. Cuando un niño percibe que los que le rodean, especialmente su maestro y sus padres, tienen placer en saber lo que él está aprendiendo, su deseo de aprenderlo y el placer de haberlo

aprendido se aumentarán considerablemente. Pero cuando el niño conoce que sus padres y maestros consideran el estudio como tarea laboriosa, y contribuyen por diferentes medios á que él lo considere del mismo modo, naturalmente se cierra su corazón á las dulces inflamaciones del saber, y se engendra en él una antipatía insuperable á todo lo que son libros ó cosas que se les parezcan.

Otro motivo para que el niño y el joven se apliquen, suele ser el placer que les resulta de merecer la aprobación de su maestro, padres y amigos. A pocos es desconocido el placer que manifiesta el niño al ver la sonrisa afectuosa de aprobación que merece á su padre ó maestro. Cuando da cuenta de lo que ha aprendido, ó responde á las preguntas que se le hacen sobre ello, y oye decir á su maestro: «Has aprendido bien tu lección, ó cosa equivalente,» recibe una satisfacción que compensa plenamente el trabajo que le costó aprenderla. De aquí pueden inferir los maestros que escuchan la recitación de sus discípulos con fría indiferencia, y manifiestan rara vez placer alguno á vista de sus adelantamientos, el mal que hacen, ó el medio de que se privan para adelantar á los niños y excitar su aplicación. Es preciso, sin embargo, valerse de este medio con prudencia y circunspección, porque es muy expuesto á suscitar las rivalidades funestas que hemos condenado antes. Cuando se trata de una sección, ó de algunos individuos reunidos para el mismo estudio, sucede con frecuencia que unos saben ó dan su lección mucho mejor que otros igualmente estudiosos ó aplicados; y en estos casos es muy fácil herir la sensibilidad de éstos con el elogio de aquéllos, y producir la emulación de que hemos hablado con sus perniciosos resultados, la vanidad por una parte y el odio por otra. Cuando no es muy impropio, siempre es mejor elogiar á la clase entera; y si esto no puede ser, será conveniente hacer el encomio de los unos ligera y cautamente, sin la menor apariencia de censura, severidad ó impaciencia respecto de los que han hecho los esfuerzos posibles, por más que no hayan obtenido tan buen resultado. Cuando los discípulos son indolentes, desaplicados y no procuran aprender, convendrá que el maestro les dé á conocer el gran disgusto que le ocasiona su conducta; que les haga cargo por su pérdida de tiempo y consiguiente falta de adelantamientos; que les reprenda ligeramente, pero que se guarde de tratarles con dureza, y de servirse de palabras impropias, amenazas ó repulsión, que lejos de producir deseo de saber, servirán sólo para aumentar la aversión al estudio.

Otro medio de estimular á los discípulos es asociar cuantas ideas agradables fuere posible á la idea de lección, de libro, escuela y maestro; comprendiendo en estas ideas la esperanza de ser aprobado y elogiado, con otras asociaciones que facilitan la obra de aprender. Que oiga el niño hablar siempre de la oportunidad de saber como de un privilegio; de la escuela, como de un lugar de placer; y del maestro, como de un amigo afectuoso. Mas para que esto produzca efecto, es preciso procurar que lo vea confirmado; que el libro, la escuela, el maestro, etc., correspondan á la idea que se les da.

Puede ser asimismo útil muchas veces para interesar á los discípulos en el estudio, cuando éstos se hallan en estado de corresponder, manifestarles la estrecha conexión que de ordinario existe entre una buena educación y el futuro bienestar y la felicidad del individuo, y á esta consideración se le puede dar mucha fuerza. No se requiere grande discernimiento ni mucha reflexión para comprender que, una razón cultivada ó un entendimiento provisto de ideas úti-

les, ha de ser un poderoso auxilio para manejar los negocios propios de toda especie, y para proporcionarse una subsistencia cómoda y decorosa; al mismo tiempo que por este medio se obtiene mayor consideración y mayor influencia como individuo de la sociedad.

Por último, haremos mención de otro medio para promover la aplicación, especialmente la conducta moral, que no cede en importancia á ninguno de los propuestos; procurar que nazca en los niños *el sentimiento del deber y de la futura responsabilidad;* y que este sentimiento se vigorice y venga á ser habitual. Con este sentimiento se marchará por camino más seguro en el terreno de la sana moral y de la religión, que en consecuencia de la mal entendida emulación. Que entiendan los discípulos que si dejan de hacer cuanto esté en su mano por promover su propia felicidad y la de cuantas personas tienen alguna relación con ellos, obran mal, faltan á un deber, se exponen á los cargos de su propia conciencia y á la reprobación de *Aquél* que es sobre todas las cosas. Será útil hacerles comprender que no pueden ser ellos felices si no contribuyen á la felicidad de los demás. Que no olviden nunca que el tiempo es breve, y tienen mucho que hacer en la carrera de la vida, y que se les pedirá cuenta del empleo de todos los momentos. Que perciban que el tiempo es precioso, y son preciosos los privilegios que les corresponde como hombres, y que no tienen derecho á malgastar el uno, ni hacer mal uso de los otros.—*P. M.*

Aporti. *(Historia de la Educación.)* Ferrante Aporti nació en 1791 en un pueblo de la provincia de Mantua y murió en 1858 siendo presidente de la Universidad de Turín. Para los que conocen la historia de las escuelas de párvulos será familiar el nombre de Aporti como fundador de estas escuelas en Italia, cuyo primer ensayo hizo en Cremona en 1827.

Aporti pertenecía al estado eclesiástico, desempeñó la cátedra de historia eclesiástica en el Seminario de Cremona; pero su principal pensamiento era la educación de la niñez, á cuya mejora dedicó toda su vida, fundando primero su nuevo instituto, propagándolo y mejorándolo sucesivamente. Siguiendo á Pestalozzi, se valió del procedimiento intuitivo, y entretenía á los niños en ejercicios agradables que promovían su actividad, alternando con la gimnástica y el canto. Desenvolver y educar el sentimiento, que es lo dominante en la vida del niño, era su aspiración. «Educad, decía, educad en el niño el sentimiento de lo bueno, de lo honesto, de lo santo; imprimid en su ánimo la imagen de la virtud, de la justicia, de la verdad; infundid en su corazón la piedad para toda clase de desventuras, y estad seguros de que el que no sepa comprender la razón de estos nobles afectos es porque no siente toda la belleza y armonía celestial.»

Aporti publicó el *Manuale per le scuole infantile*, de que se hicieron muchas ediciones, con objeto de que sirviera de guía á los encargados de estas escuelas, y publicó también un *Sillabario per l'Infanzia*.

Aprendices (Escuelas de). Las escuelas de aprendices son las mismas de primera enseñanza, sin otra diferencia que la clase de alumnos concurrentes, que son los que hacen el aprendizaje de algún arte ú oficio. En las grandes fábricas se establecen por lo común escuelas de esta clase, para proporcionar á los jóvenes empleados en las mismas la instrucción primaria, ó para perfeccio-

narla si ya la han recibido, y sirven al mismo objeto las escuelas de adultos establecidas en los pueblos.

Varía naturalmente el programa de estas escuelas según las circunstancias de los concurrentes. En algunas se extiende á los varios ramos de los que comprende la enseñanza profesional, como el dibujo industrial, contabilidad, nociones de mecánica, etc.

Con el mismo título, y el de escuelas de aprendizaje, se designan algunos establecimientos ó donde concurren los niños, no como operarios, sino á hacer el aprendizaje de diversas industrias, como la del hierro, la madera, etc. La enseñanza abraza la de la escuela y la del taller, entre las cuales se divide el tiempo. En la escuela se da la primera instrucción más ó menos extensa; en el taller se forman herreros, carpinteros, ebanistas, etc. Los alumnos pasan el día en el establecimiento y suelen recibir al fin de la semana alguna gratificación por su trabajo.

Árabes. *(Historia de la Educación.)* Los árabes, antes de Mahoma, estaban diseminados sin formar pueblos fijos y estables, por efecto de la situación física del país. A excepción de algunos pocos que habían fundado ciudades á orillas del mar y se dedicaban al comercio, todos vivían en tribus errantes en el desierto, manteniéndose con el producto de los ganados. Por eso estaba limitada su educación en los primeros tiempos al ejercicio de los sentidos, al manejo de las armas, á cuanto podía habituarlos á todo género de privaciones, y á interesarles por su nación y por su tribu. Después de los trabajos y ejercicios del día, los ancianos, recostados delante de las tiendas, referían á los jóvenes, durante la velada, los hechos ilustres de sus abuelos, é inflamaban los corazones en amor á la patria por medio de himnos patrióticos. De este modo se educaban los niños en el seno de la familia, y no había necesidad de establecimientos públicos de educación y enseñanza; pero la ciencia de los árabes estaba en su infancia: sus conocimientos acerca de los astros no merecían sino el nombre de astrología; su historia consistía en genealogías; su medicina no tenía carácter científico, y otro tanto puede decirse de los demás ramos del saber.

A principios del siglo VII, en que los árabes abrazaron el islamismo, empezaron á formar una nación compacta, y penetrando hasta la masa del pueblo ideas y dogmas desconocidos antes, hicieron cambiar de aspecto las cosas. Mahoma, lejos de apartar del estudio de las ciencias á los que seguían su doctrina, les aconsejaba que las cultivaran. «Enseñad la ciencia, decía, porque el que la enseña teme á Dios, y quien la desea le adora; quien la explica alaba al Señor; quien disputa por ella, toma parte en un combate sagrado; quien la defiende, distribuye limosna á los ignorantes, y quien la posee es objeto de veneración y benevolencia. La ciencia es la salvaguardia contra el error y el pecado; enseña el camino del paraíso, es nuestra confidente en el desierto, nuestra compañera en los viajes, nuestra sociedad en el retiro; nos guía á través de los placeres y penalidades de la vida, nos sirve de ornamento entre los amigos y de escudo contra los enemigos. Por la ciencia eleva el Todopoderoso á los hombres destinados á decidir sobre lo verdadero, lo honroso y lo bueno. Los ángeles anhelan su amistad y les cubren con sus alas. Los monumentos de estos hombres son los únicos que se conservan, porque sus altos hechos sirven de modelo y se repiten por las almas grandes que los imitan. La ciencia es el remedio contra las enfermedades de la

ignorancia, el fanal consolador en la noche de la justicia; por ella los esclavos salvando las distancias, escalan la cima de las felicidades del mundo presente y del venidero. La ciencia realza los elevados sentimientos del corazón noble, y humaniza al perverso.»

Como se ordenase á los fieles la lectura del Corán y no hubiese en los principios en todo el Yemen un solo individuo que supiese copiar ni aun leer este libro, se abrieron multitud de escuelas para aprender á leer y escribir. La necesidad de conservar el texto original en toda su integridad, condujo al estudio profundo del idioma, de suerte que los trabajos críticos y gramaticales fueron la base de la ciencia de los árabes. Hubo en aquellos tiempos gramáticos sobresalientes, cuyas obras alcanzaron merecido renombre, que se ha transmitido hasta nuestros dias, y en el siglo VIII florecieron ya las academias de Bassora y de Rufa, rivales entre sí, pues que ambas aspiraban á la supremacía en las cuestiones gramaticales.

Durante algún tiempo desdeñaron los árabes los trabajos literarios de los pueblos extranjeros, pero muy pronto se hicieron discípulos de los griegos en medicina, matemáticas y filosofía. La familia de los Abasidas (1) dió grande impulso á las letras y las ciencias, llamando á su corte á los sabios cristianos, haciendo traducir los clásicos griegos, fundando academias y bibliotecas, y fomentando la ilustración por cuantos medios estaban á sus alcances.

No se contentaron luego los árabes de todas las dinastías con propagar las traducciones de los griegos y de apropiarse su doctrina, sino que trataron de aventajarlos, y los aventajaron por lo menos en matemáticas y medicina, y extendieron el dominio de las ciencias, principalmente en España, desde donde se propagó la cultura á los demás pueblos de Europa.

Aunque el gobierno árabe fuese despótico en España como en todas partes, pocos califas mancharon su nombre con crueldades (2); muchos de ellos, por el contrario, adquirieron gran renombre á causa de su benevolencia para con el pueblo; otros por su talento poético, su erudición y su esmero en promover la cultura general. Hakem II aventajó á sus antecesores en amor á la poesía y á las ciencias, y estaba dominado por la pasión de fundar bibliotecas. Almanzor (3), célebre conquistador, fundó una sociedad científica, visitaba las escuelas, tomaba asiento entre los alumnos y recompensaba á los que se distinguían por su aplicación. La mayor parte de los monarcas miraban con grande interés la educación de sus hijos. Abderramán fué asistido desde la más tierna infancia por preceptores distinguidos. Antes de cumplir veinte años sabía los dogmas del Corán, y en seguida estudió la gramática, el arte poética, los proverbios árabes, las biografías de los príncipes, la administración del Estado, diferentes ciencias, los ejercicios gimnásticos y el arte de la guerra. Por lo común se buscaban los maestros más célebres, aunque se hallasen lejos, para educar á los príncipes; y hasta el tiempo de Hescham III (1026) no se dió la educación en el harem.

La poesía era, por decirlo así, el principio vital, tanto de los árabes de Euro-

(1) Véase ABASIDAS.

(2) Entre estos pocos se cuenta Hakem I, que era monomaniaco por el homicidio, y no pasaba día alguno sin ordenar algún crimen.

(3) No debe confundirse con el califa abasida del mismo nombre, del que hemos hablado en el artículo ABASIDAS.

pa como de los del Asia; la poesía celebraba las fiestas importantes; los poetas ensalzaban al monarca, el cual les contestaba en verso; los poetas seguían á los ejércitos; la poesía era uno de los principales ornamentos de los caballeros; en la corte de los califas había una academia de poesía, y se establecían certámenes poéticos. La cultura de la música se unía á la de la poesía. Al mismo tiempo los califas creaban sociedades científicas, á las cuales concurrían los hombres más distinguidos. En España, como en Oriente y en Africa, los visires, los scheiks, seguían el ejemplo de sus señores: se honraba á los sabios; todo el país estaba poblado de escuelas (1) y se contaban diez y siete academias, entre las cuales sobresalía la de Córdoba, y setenta bibliotecas, siendo también de las más famosas la de Córdoba, que poseía seiscientos mil volúmenes. El programa de enseñanza comprendía la gramática, la poesía, la retórica, la geografía, la teología, el derecho canónico, las matemáticas, la astronomía y la astrología, la medicina, la química, la alquimia y la magia.

La enseñanza elemental se daba en las mezquitas, y comprendía lectura, escritura, elementos de gramática y religión, que consistía en estudiar de memoria el Corán, así como se estudiaban también poesías antiguas y modernas. Los jóvenes á la edad de diez y seis á veinte años, emprendían viajes literarios y visitaban á los sabios más famosos, los cuales daban lecciones públicas de filosofía, gramática, teología, jurisprudencia dogmática, la exposición del Corán, las tradiciones, filosofía, lógica, dialéctica, etc.

Cualquiera persona de conocimientos y vocación, podía erigirse en profesor; así que los sabios, ya en el punto de su residencia, ya en otros pueblos donde se detenían en sus viajes, daban lecciones públicas, gratuitamente por lo común, y á veces mediante un corto honorario pagado por los discípulos. Más tarde los califas, con objeto de difundir las ciencias, fundaron establecimientos públicos sostenidos por el Estado en las ciudades más importantes, los cuales se convirtieron después en verdaderas academias que, por punto general, estaban destinadas á la enseñanza de la teología, la jurisprudencia, la filología y la filosofía, pues las ciencias naturales se enseñaban en otros establecimientos y la medicina en los hospitales. La mayor parte de las academias tenían un solo profesor principal y algunos de éstos enseñaban á la vez en distintas academias del mismo pueblo. Unas veces explicaban y otras dictaban con los cuadernos que habían redactado de antemano. Cada academia tenía su biblioteca.

Tales eran los medios de instrucción de las personas distinguidas. Por lo que hace á la masa del pueblo, puede formarse idea de su cultura por algunos proverbios que nos han transmitido diferentes orientalistas. Parece que en España las relaciones de familia eran íntimas á pesar de la poligamia y de las esclavas de la corte. Las mujeres gozaban en la Península más libertad que en Oriente, y el pueblo tomaba parte activa en cuanto hacía la corte en favor de las letras y las ciencias, y naturalmente debía sacar provecho. No podemos juzgar de la vida íntima de los árabes en otras partes del mundo sino por inducción, pero los proverbios nos sirven para apreciar en parte su carácter y costumbres en general. Unos nos dan á conocer las ideas del pueblo acerca de la familia; otros se

(1) Sólo en Fez había más de doscientas escuelas árabes.

refieren más especialmente á la educación de la niñez y la juventud; y otros, en fin, nos manifiestan diversas relaciones sociales y constituyen una especie de moral popular. Citaremos algunos de ellos, aun exponiéndonos á dar demasiada extensión á este artículo.

Proverbios relativos á la familia:

El mejor entre nosotros es el que se porta más bien con su familia.—A los ojos del padre el hijo es hermoso.—El escarabajo es bello á los ojos de su madre.—Todo animal ama á sus hijuelos, hasta la avutarda.—El que tiene el padre zapatero lleva buenos zapatos.—La hija es la admiración de su padre.—Desobedecer á los padres es privar de hijos al que no está privado de ellos.—Gime más que un mal hijo.—El que imita á su padre obra bien.—¿Cómo desobedecería un padre á su padre?—Las mujeres virtuosas conducen á todo lo grande (1).—El que se aficiona á las mujeres es un malvado.—Las mujeres se parecen á la carne que se pone sobre la mesa (2).—La obediencia á las mujeres trae el arrepentimiento.—Las mujeres son los lazos del diablo.—Di dos veces una cosa á la mujer, y si no la comprendiere, cuatro veces (3).—El que no tiene hermano es extranjero.—El esclavo no suple al hermano.—Habrá alguno que sea hermano para vosotros, sin ser hijo de vuestra madre.—El que os manifiesta amor sincero os ha dado su sangre.—Aquel es vuestro hermano, que es verdadero y sincero para con vosotros.—En la desgracia aprenderéis á conocer á vuestro hermano.—Socorred á vuestro hermano, que haga ó que reciba una injuria.—Socorred á vuestro hermano aunque no sea más que con palabras.—Más vale censurar á tu hermano que abandonarle.—El auxilio de vuestra familia no os faltará jamás.

Proverbios sobre la educación:

Le habéis cargado (al niño) el peso que corresponde á un camello de nueve años, y él no tiene más que tres.—El que desde la niñez se acostumbra á regar, aprende á regar.—El que presencia ejemplos, no necesita reglas.—Por lo común el que censura merece ser censurado.—No me reprendáis, si camináis torcido.—La censura repetida con frecuencia engendra el odio.—Al castigo debe preceder la censura.—Es inútil censurar al que no se censura.—Cuando castiguéis, que se sienta, y cuando reprendáis en voz alta, haced que se os escuche.—La quemadura es inútil á no ser profunda.—Algunos se hacen vuestros partidarios por los golpes que les dáis.—Por bella que sea no carece de defectos.—La necedad es enemiga del hombre; la prudencia, su amiga.—No ha muerto por haber reflexionado.—El imprudente está tranquilo (4).—El necio no tiene rivales que aspiren á aventajarle en necedad.—El error es hijo del error.—Saber dos cosas vale más que saber una sola.—El que busca encuentra.—La perseverancia y la constancia conducen á buen fin.—Después de subir una montaña, se nos presenta otra montaña.—El día de ayer ha pasado con todo lo que contenía.—Vivid y veréis lo que aun no habéis visto.—La duda equivale á la ignorancia.—No creáis que lo que aumenta vuestros conocimientos sea una pérdida.—En la experiencia hay una

---

(1) Unico proverbio que elogia á la mujer. Los que siguen demuestran el poco respeto con que se las trataba en Oriente.

(2) La mancha.

(3) Un autor añade: Y si no la comprende después de estas cuatro veces, azótala.

(4) No tiene cuidados: sentido irónico.

nueva ciencia.—La experiencia no termina jamás, siempre crece.—El más sabio puede equivocarse.—El ciego encuentra á veces el buen camino.—No aciertan al blanco todos los que lanzan el venablo.—El hombre instruído se parece á las aguas termales, que las buscan los que están lejos y las desdeñan los que están cerca (1).—La peste de la ciencia es el olvido.—La falta de memoria es la esterilidad de la ciencia.—Tener la lengua embarazada y callar, es preferible á tenerla embarazada y hablar.—Tener el pie inseguro no es tan perjudicial como tener la lengua insegura (2).—Carecer de lengua expedita es más triste que tener la mano seca.—El hombre sin lengua sería un fantasma vano, ó se asemejaría al bruto que se desprecia.—Sed económico en palabras.—El que dice muchas palabras dice muchas necedades.—Las palabras groseras que salen de vuestra boca, son como los excrementos que salen de vuestro cuerpo.—La mejor cualidad de un hombre es saber dominar su lengua.—Saber callar es una prueba de sabiduría que buscan pocos hombres.

La literatura árabe, tan rica en obras de todo género, ha debido tener autores pedagógicos, pero no hallamos indicio alguno. A falta de teorías pedagógicas precisas podemos dar á conocer el cuadro de una escuela elemental árabe, tal como lo presenta Hariri, autor árabe del siglo XI, el cual en sus *Makames* ó *Sesiones* consagra un capítulo á la descripción poética de una lección en la escuela elemental de *Hims* (Emece), en cuya lección pone en escena á un hombre de talento, Abu-Seïd, que conoce todas las situaciones de la vida humana, que él mismo ha recorrido. El maestro de escuela, según dice, instruye á los discípulos para librarlos, con ayuda del cielo, de la ignorancia profunda que los envuelve y para prepararlos á conducirse en la vida, formando á la vez su inteligencia y su corazón. ¡Qué más bello, añade, que un maestro, padre espiritual de sus discípulos, que en medio del jardín floreciente de la juventud, refresca su aliento y mezcla el dulce calor de la primavera á las escarchas del invierno! ¡Qué más glorioso que implantar en aquellas tiernas almas una semilla que fructifique y se trasmita á la posteridad por largo tiempo después de nuestra muerte!

Las lecciones tienen lugar al aire libre. El maestro, sentado en medio de los discípulos, con las disciplinas en la mano, designa al que debe hablar; no le llama por su nombre, sino por apodos festivos ó triviales, relativos al carácter ó aspecto de los niños. La lección versa sobre la lengua materna, y examina el maestro á los discípulos sobre lo que les ha enseñado. Los unos explican, por medio de definiciones y ejemplos, la diferencia entre palabras de una misma pronunciación y de distinto sentido ú ortografía (3); otros practican el mismo ejercicio con palabras de una misma ortografía, pero de distinto sentido; otros dan á conocer, por medio de ejemplos, el sentido de diversas proposiciones, que probablemente se confunden en el uso común; otro es purista y elimina de la lengua todas las *eses* (ó cualquiera letra del alfabeto árabe) (4); otros manifiestan cómo varían de sentido

---

(1) Nadie es profeta en su patria.

(2) Este y los siguientes proverbios manifiestan la importancia que daban los árabes al uso de la palabra.

(3) Como las voces castellanas *haya* y *aya*, etc.

(4) Como los reformadores de nuestra ortografía, que suprimen la *h*, la *y*, etc.

las palabras cambiando las proposiciones que entran en su composición (1); otros conjugan verbos haciendo ver el uso de los tiempos; dos niños componen alternativamente frases que comienzan y terminan por la misma palabra tomada en distinta acepción; y concluye la clase entonando en coro, en honor de Hims, un himno cuyas palabras empiezan todas por H (2). El himno lo aprenden los niños de memoria, pero en los demás ejercicios improvisan los discípulos las contestaciones. El maestro inculca á los discípulos muchas verdades morales importantes, y une el ejemplo á la regla. El conjunto de la lección demuestra que los árabes, á la facilidad, elegancia y exactitud del lenguaje, y á la percepción clara y distinta del pensamiento, unían el conocimiento profundo de las cosas de que trataban. Todo tiene un objeto práctico en esta lección, y tiende á preparar al hombre para la vida real.

Mencionaremos por fin una obra que se considera sin razón como novela pedagógica. Este opúsculo, titulado: *Secretos de la Sabiduría Oriental* (3), lo escribió Abu Djafar Ebn Tofaïl. El autor se propuso exponer sus ideas, en parte místicas, sobre la naturaleza y origen de las cosas, sobre el hombre y sus deberes, sobre la divinidad y sus atributos, sobre la unión en que puede entrar el hombre con Dios por la contemplación. Supone un niño nacido ó expuesto en una isla desierta, sin otro guía que la observación de los fenómenos de la naturaleza, y que por la reflexión llegue á comprender todas las doctrinas del misticismo oriental, y á la conclusión de que la vida de anacoreta es preferible á todas, por lo menos para los que buscan la verdadera sabiduría.

Compréndese bien que los pedagogos, que en su infancia se han complacido con la lectura de *Robinsón Crusoe*, hayan considerado este libro como una obra semejante á la de Foe ó Campe; pero podía compararse con más fundamento al *Ensayo analítico de las facultades del alma*, por Bossuet. Leibnitz ha seguido con placer los discursos á veces ingeniosos de Ebn Tofaïl, pero la pedagogía no puede sacar ningún provecho de esta obra.

Por fin, el brillo que la literatura árabe había esparcido cuando el Occidente se hallaba sumergido en las tinieblas, fué sin embargo efímero. Después de la expulsión de los árabes de España y del establecimiento de los turcos en Oriente, volvieron á caer en un estado de postración intelectual, poco diferente del en que se hallaban antes de Mahoma; y durante muchos siglos nada han producido que merezca fijar nuestra atención.—*(Conde, Fritz, Niémeyer, Oelsner.)*

Aragón (D. Francisco). Maestro de caligrafía que floreció en Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, y que pertenecía á la Congregación de San Casiano, según las noticias publicadas por el Sr. de Zeballos (4).

---

(1) Como en castellano, *innovar, renovar*, etc.

(2) Como con la M en cierto epitafio de dos mujeres, María y Magdalena, muertas en Viena, en el cual se lee: "Miraculum mulierum minime malitiosarum, matrona morigera, mariti ministra, moderata, mansueta, munifica, morata, modesta, mitis materfamilias, Maria marita mea, mellitissima, etc.

(3) Se han hecho varias traducciones en latín, inglés y alemán.

(4) Debemos esta noticia y una larga serie de otras análogas, á la buena amistad del Ilmo. Sr. D. Manuel y Rico Sinobas, distinguido catedrático de la Universidad Central,

Aragón (D. Jorge). Maestro en el arte de escribir del siglo XVII ó primera mitad del XVIII, citado por Servidori Romano, como maestro de quien había visto bellísimas muestras de letra castellana antigua, dignas de estudio y consideración.

Aragón (D. Marcos). Pendolista que residía en Valladolid á fines del siglo XVIII, de quien Torío hace honrosa mención en su Arte de escribir.

Araujo y Alcalde (D. Cástor). Nació en la villa de Bouzas, provincia de Pontevedra, en 28 de Marzo de 1820, y falleció en la Habana en 8 de Octubre de 1865.

Perteneció Araujo á aquel círculo de jóvenes que, al concebir el Gobierno la idea de mejorar y difundir la primera enseñanza, se reunieron en Madrid con ánimo de prestar su decidido apoyo á la realización de tan loable pensamiento y que, recibidas las instrucciones necesarias, volvieron á las provincias llenos de entusiasmo á poner en ejecución las reformas acordadas. Entre aquellos jóvenes que luchando con toda clase de obstáculos y contrariedades dieron á la primera enseñanza el más poderoso impulso que ha recibido en este siglo; entre aquellos jóvenes, hoy ya en el término de la vida los que no han dejado de existir, se hacía notar por su ardiente é infatigable celo en el trabajo emprendido.

Terminados los estudios en la Escuela Central, dirigió sucesivamente las de Pontevedra y Zaragoza, y en premio de los servicios en ellas prestados, al crearse la inspección fué nombrado inspector general, cargo en el cual, como en los anteriores, demostró sus relevantes dotes. Hombre de entendimiento, se distinguió más aun por la expedición en el despacho de los negocios y por la rara actividad desplegada en cuantos asuntos tenía parte. Así lo acreditó en las visitas de inspección, en sus numerosos informes como vocal de la Comisión auxiliar del ramo, como individuo y secretario de la Junta de examen de libros de texto y en cuantas comisiones especiales le fueren encomendadas.

Fué uno de los principales y más asiduos redactores de los *Anales de la primera enseñanza*, y dió á luz un librito para la lectura de manuscritos que tuvo la más favorable acogida.

Sus conocimientos administrativos le valieron un importante puesto en la administración de la isla de Cuba, donde ocurrió su temprana muerte.

Arcaismos. *(Enseñanza.)* Uno de los más importantes objetos que debe proponerse el profesor en la enseñanza de la gramática nacional, es el de mejorar el lenguaje del pueblo. Para ello no bastan las reglas que suelen comprender los sucintos tratados que se ponen en manos de los niños, sino que es necesario llamarles fuertemente la atención sobre los defectos en que ellos suelen incurrir,

---

individuo de las Reales Academias de Ciencias exactas, físicas y naturales, y de Medicina de Madrid, ilustrado é infatigable coleccionista de documentos conducentes á esclarecer la historia y á los progresos de la enseñanza y el arte. Las agradecemos y las agradecerán tanto más nuestros lectores, cuanto que suponen constantes y minuciosas investigaciones, pues son rarísimos los datos que se conservan acerca de las escuelas y maestros españoles.

Continuaremos publicándolas oportunamente y aparecerán bajo la rúbrica de *Caligrafos y pendolistas españoles* las que no tienen ya cabida en su lugar correspondiente.

siguiendo los usos del vulgo ignorante. Una definición, aunque la acompañen dos ó tres ejemplos, es muy poco útil para este fin; pero si al explicarles una regla gramatical se les presenta muchísimas locuciones en que ésta se quebranta, y que ellos, sin apercibirse de esta infracción, aunque conocen la regla, usan por haberlas oído con frecuencia, reconocen su ignorancia, fijan su atención, aprenden á evitar los defectos que combate el profesor, mejoran su lenguaje, y se aficionan á un estudio cuyas ventajas sólo entonces comprenden.

Uno de los vicios que más generalmente se observan en el lenguaje de las gentes faltas de educación es el *arcaismo*, que consiste en valerse de voces ó locuciones anticuadas, ó que el uso de la generalidad instruída, soberano legislador en estas materias, ha relegado ya á la historia. Aunque advirtiendo que este defecto no es tan censurable como el *barbarismo* y el *solecismo*, y que no debe considerarse como tal en las obras de nuestros escritores antiguos, ni en las de los poetas modernos, á los que se les permiten ciertos arcaismos cuando no abusan de esta facultad, el profesor hará comprender á los niños cuáles son, y que deben evitarlos con cuidado. Para ello debe cada uno formarse un catálogo, no de los infinitos que se encuentran en los diccionarios, entre los cuales hay muchísimos que ni han oído ni oirán jamás nuestros discípulos, sino de los que se hallan en los libros que aun se leen entre las gentes rústicas ó poco ilustradas (pues los literatos harán este estudio con mayor extensión en otras aulas), y principalmente de los que el mismo profesor oirá en el pueblo en que resida, y que varían en todos.

En el que habita, por ejemplo, el autor de este artículo, se oyen con frecuencia los arcaismos siguientes:

Cogello, escribillo, andallo, etc..	por	..cógerlo, escribirlo, andarlo, etc.
De él, á él.....	por	.....del, al.
La calor, la color.....	por	.....el calor, el color.
Conduta.....	por	.....conducta.
Defeto.....	por	..... defecto.
Ditado.....	por	.....dictado.
Efeto.....	por	.....efecto.
Letor.....	por	.....lector.
Lición.....	por	.....lección.
Auto.....	por	..... acto.
Indino.....	por	..... indigno.
Habíe, seríe, etc.....	por	.....había, sería, etc.
Decí, hacé, mirá, etc.....	por	.....decid, haced, mirad, etc.
Truje.....	por	.....traje.
Vistes, etc.....	por	.....viste, etc.
Mesmo.....	por	.....mismo.
Uñir.....	por	.....uncir.
Fastío.....	por	.....hastío.
Denantes.....	por	..... antes.
Dende.....	por	.....desde.
El mi caballo.....	por	.....mi caballo.

Y otros muchos.

Reuniendo, pues, los vulgares y propios de cada localidad, con los de los autores que importe conocer, se forma un catálogo que, presentado oportuna y frecuentemente á los niños, compensa con sus útiles resultados el trabajo que para formarlo haya empleado el laborioso y observador maestro.—*(Luis Codina.)*

Arce Bodega (D. José). Maestro de instrucción primaria, alumno y profesor sucesivamente de la Escuela Normal Central, director de la provincial de Santander, Inspector general del ramo; en todos estos cargos dió pruebas inequívocas de inteligencia y de infatigable celo.

En la época en que con grande empeño se trató de regularizar el pago de la consignación de las escuelas, el Sr. Arce Bodega desempeñó el ímprobo trabajo de las liquidaciones, que se publicaban mensualmente en la *Gaceta de Madrid*. Tuvo asimismo gran parte en los trabajos estadísticos y redactó la Memoria acerca del estado de la primera enseñanza en el quinquenio de 1850-55. Fundó y dirigió por espacio de muchos años *El Preceptor*, y á fuerza de trabajo y de una perseverancia sin igual, logró prolongar la existencia de la Sociedad de socorros mutuos entre Profesores de instrucción pública, que vivió más de cuarenta años á pesar de la indiferencia del Magisterio y de que otras sociedades de igual índole apenas nacidas dejaron de existir.

Víctima de las ambiciones que se despiertan en las revueltas políticas, el señor Arce Bodega fué despojado ilegalmente de su destino, y pasó los últimos años de su vida delicado de salud, hasta su fallecimiento, ocurrido en 1878.

Ares Bugallo (Rafael). Maestro calígrafo de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Arias. Maestro calígrafo y miniaturista de la Reina Católica á últimos del siglo XV. Escribió é iluminó el precioso *Libro de Horas de la Reina Isabel I de Castilla*.

Es probable que el maestro Arias fuese el que concluyó las bellísimas y grandiosas letras iluminadas é historiadas de un libro cantoral del monasterio de Santo Tomás, de Avila, por los años 1485 al 90, trabajo de los más espléndidos de Europa, del cual conserva siete hojas, tamaño Atlante máximo, nuestro querido amigo el Sr. Rico y Sinobas, en su preciosa colección.

Aristóteles. *(Historia de la Educación.)* Durante veinte siglos consecutivos el mundo literario y científico bajó la cabeza ante la autoridad de Aristóteles. El *Magister dixit* era la razón suprema, no sólo en Atenas, en Alejandría, en Roma y en Constantinopla, sino entre los cristianos, los judíos y los musulmanes; lo mismo en las Universidades de Bolonia, de Padua, de Montpellier, de París, de Salamanca, de Alcalá y otras, que en las escuelas musulmanas del Cairo, de Bagdad, de Córdoba, de Granada.

Para destronar á Aristóteles era preciso que se levantase el genio moderno con el Renacimiento, emancipado luego por Descartes, comenzando entonces una reacción llevada más allá de lo conveniente.

Aristóteles nació el año 384 antes de la era cristiana, en Stagira, pueblo de Tracia, fundado por una colonia griega, cerca del golfo Strymonien. Era hijo del

célebre médico Nicomaco, autor de apreciables obras de historia natural y hombre de la confianza de Amyntos, rey de Macedonia. Habiendo quedado huérfano antes de terminar sus estudios, le tomó bajo su protección Proxene, cuyas lecciones siguió en Atarne (Asia Menor). Desde allí, á la edad de 17 años, se trasladó á Atenas, y como discípulo de Platón asistió á la *Academia* hasta la muerte de su célebre maestro.

Sorprende á primera vista que un hombre dotado de tan extraordinarias disposiciones empleara allí veinte años en el estudio, con la circunstancia de no simpatizar con Platón en muchas de sus ideas, lo cual explica la profundidad de sus conocimientos en todos los ramos del saber cultivados en su tiempo. Con ese largo y asiduo trabajo se formaron los grandes hombres de la antigüedad, y así es como han llegado á ser el modelo y la desesperación de sus imitadores.

Muerto Platón, Aristóteles se trasladó á Atarne, donde residió tres años en el palacio de Hermias, hasta que, fallecido también este príncipe, no considerándose allí seguro, fué á establecerse en Mitilene, en la isla de Lesbos.

Encargado después de la educación de Alejandro Magno, enseñó á este príncipe, no sólo la moral y la política, sino también las ciencias ocultas que se recataban al vulgo, y le infundió tan apasionada afición á la poesía y la literatura, que en todas las campañas llevaba consigo, como un talismán, la *Iliada* de Homero, colocándola por las noches, junto con la espada, en la cabecera de la cama, para inspirarse en sueños heroicos.

Las expediciones de Alejandro al Asia y al Africa revelan asimismo la influencia del Stagirita, pues por primera vez acompañan á los ejércitos, los artistas, los filósofos, los sabios en todos los conocimientos humanos, según Humboldt, para recoger materiales científicos, los tesoros reunidos por los pueblos que precedieron á los helenos en el camino de la civilización; hecho que sin duda sirvió de ejemplo á Napoleón, quien con el ejército conquistador llevaba á Egipto á los sabios del Instituto encargados de explorar las riquezas de la antigüedad de aquel pueblo en otro tiempo tan floreciente.

Pero la influencia de Aristóteles no fué duradera. Deslumbrada la ardiente imaginación de Alejandro por el exceso de gloria y de fortuna, cometió faltas y actos de crueldad imperdonables, y hasta fué ingrato con su maestro.

Aristóteles, á pesar de todo, profundizaba tranquilo la obra comenzada en la *Academia* de Platón, y el *Liceo* de Atenas, donde filosofaba paseándose con sus oyentes (peripatéticos), le conquistó más vasto y duradero imperio que el de su discípulo Alejandro.

Murió á los 63 años de edad, de muerte natural, en Chalcis de Eubea, adonde se retiró en los últimos años de su vida, seguido de la mayor parte de sus discípulos.

Aristóteles no brilla menos por su virtud que por su genio. En medio de las tinieblas del paganismo, llegó á reconocer un Dios supremo, una inteligencia espiritual, infinita, inmutable, dotada de todas las perfecciones, cuyo primer principio es el pensamiento eterno, con el carácter esencial de ser el pensamiento del pensamiento. Una hermosa tarde, según Cicerón, rodeado de sus discípulos, les decía: «Si existieran seres que hubiesen vivido siempre en el seno de las profundidades de la tierra, en habitaciones decoradas con cuadros, estatuas y todo lo que poseen en abundancia los dichosos de la tierra; si tales seres hubieran

oído hablar vagamente de la existencia de una divinidad todopoderosa; y si entreabriéndose la tierra, pudieran elevarse desde el fondo de su habitación subterránea á los lugares que nosotros habitamos; al ver la tierra, el mar y la bóveda del cielo, cuando observasen la extensión de las nubes y la fuerza de los vientos, cuando admirasen la belleza del sol, su magnitud, sus torrentes de luz; cuando, por fin, considerasen durante la noche el cielo estrellado, las fases de la luna, la salida y ocaso de los astros, siguiendo su curso invariable, eterno; exclamarían sin duda alguna: ¡Sí, hay un Dios; todas estas maravillas son obra suya!»

En cuanto á su doctrina sobre educación, según Niémeyer y Fritz, Aristóteles compiló con sana crítica en su *Política* cuanto habían enseñado los filósofos antecesores suyos sobre este asunto, y dió grande impulso á la educación clásica. Para este filósofo, el objeto de la vida era la felicidad, es decir, la actividad del espíritu que con el auxilio de los medios interiores y exteriores conduce á conseguirla. La cultura del espíritu suministra los medios interiores, y las relaciones sociales en un pueblo bien organizado constituyen los medios exteriores. Los hombres verdaderamente libres y perfectos alcanzarían este objeto; pero como nadie nace libre y adornado de perfecciones, debe suplir la educación lo que falta, proporcionar la libertad al que no la posee, y transformar los hombres imperfectos en ciudadanos tan cumplidos como puedan serlo.

Aristóteles está en un todo de acuerdo con los otros pedagogos griegos más distinguidos, en cuanto á que los ciudadanos pertenecen al Estado, y en considerar como uno de los deberes más sagrados del legislador, el cuidado y vigilancia de la educación. Su pedagogía forma parte de su política, que funda en la moral; y en la ética entra con frecuencia en explicaciones pedagógicas.

Considerando que el desarrollo del cuerpo precede al del alma, dice que debe ocuparse al niño en ejercicios gimnásticos proporcionados al acrecentamiento sucesivo de las fuerzas físicas, y que no se le imponga durante los cinco primeros años ningun trabajo intelectual que exija grande atención. Supone que la inteligencia y la razón se desarrollan más tarde que las demás facultades del alma, fundándose para esto en que los sentimientos y las pasiones se manifiestan muy pronto en la infancia, y divide la educación en dos partes: educación moral, que tiende á formar hábitos en el discípulo, y educación intelectual, que se forma por la instrucción. Nuestra voluntad debe habituarse á la virtud, que ni es contraria á nuestra naturaleza ni innata en nosotros. Debe habituarse á los niños á la virtud desde la más temprana edad y ejercer continuamente una acción bienhechora sobre sus hábitos. Por eso supone como un derecho y un deber del Estado la vigilancia de la educación tanto pública como privada. Quiere que los *pedonomos* y vigilantes de las costumbres vigilen la educación de las familias, y eviten que los niños vean ni oigan lo que sea indigno de un hombre libre, que no se ofenda el pudor, que quede impune la desobediencia y que se abuse de la educación moral. Entre los medios de educación moral comprende la gimnástica, la música, el dibujo y la pintura.

Para el desarrollo de las facultades intelectuales propone en primer lugar el estudio de la gramática, el de las matemáticas, que habitúa á operaciones abstractas, y el de la retórica y la dialéctica. El estudio de la política lo reserva para la edad viril.

Aristóteles comprendió también una necesidad que no comprendieron la ma-

yor parte de los antiguos, la educación de la mujer. Es menester, dice, que la educación de los niños y la de la mujer esté en armonía con la organización política, para que, siendo dignos de estimación, lo sea también el Estado. Y tiene necesariamente que ser así, porque las mujeres constituyen la mitad de las personas libres, y los niños han de formar un día los miembros del Estado. Por eso no exige sumisión ciega por parte de la mujer al marido; sino que bajo este punto de vista la familia sea una república, en la cual todos los miembros que la constituyen sean iguales.

Por fin, Aristóteles, más casto en su legislación que otros muchos, prohibe en su *Política* todo lo que pudiera ofender la moral pública, ya por medio de discursos, ya de estampas, é impone castigos á los contraventores.

Aritmética. (*Arte de los números* según su etimología.) El objeto de esta ciencia es *el cálculo por medio de cifras, el estudio de las leyes que presiden á la generación de los números, y el conocimiento de las propiedades generales de éstos por la comparación de unos con otros*. El cálculo de los números supone conocido un sistema de numerar; su modo de generación se descubre en las operaciones fundamentales; y al compararlos entre sí, nos ofrecen estudios importantes, cual es, entre otros, la teoría de las proporciones, progresiones y logaritmos. Por donde se puede ya columbrar la gran importancia de la Aritmética, no sólo como preparación para proseguir el estudio de las Matemáticas, sino también y principalmente por sus continuas relaciones con las necesidades de la vida común; y podemos casi asegurar que entre los diferentes ramos de los conocimientos humanos apenas habrá otro, ni de más general aplicación, ni de tan inmediata utilidad. El comerciante, el banquero, el hombre de negocios, el empleado público, el labrador, el artesano, el amo, el criado, todos sin excepción necesitan conocer por lo menos la parte elemental y más utilizable, como el mecanismo del cálculo y el modo de combinar los números según corresponde á la solución de cada caso. Aun aquellas teorías que por elevadas y muy abstractas parecían estar distantes del terreno práctico de la aplicación, no dejan de ser provechosas por mil conceptos, y aun vienen muchas veces á realizarse en el mundo corpóreo, pasando así del orden puramente intelectual á una existencia material. ¿Qué cosa más estéril á primera vista que la teoría de las fracciones continuas? Pues de ella supo Huygens sacar partido para la construcción de los engranajes. Y para la división de la circunferencia en partes iguales, ¿qué preciosas aplicaciones no ha hecho Gauss de sus profundos estudios sobre los números? Estos ejemplos y otros muchos que pudiéramos citar prueban á las claras que en la ciencia nada hay despreciable, y deben hacernos precavidos para no mirar con desdén los conocimientos teóricos, motejándolos de infecundas abstracciones.

Pero no todos pueden ni necesitan conocer la Aritmética por completo; y cada uno debe por lo tanto hacer el estudio que mejor se acomode á sus necesidades. Desde este punto de vista podemos dividir la ciencia de los números en cuatro partes: la *primera*, muy elemental, á todos necesaria, y que se enseña en las escuelas comunes, comprende el *sistema de numeración*; las *cuatro reglas*, aplicadas á los *enteros, quebrados y denominados*; también el *sistema métrico*. En la *segunda* puede entrar la *raíz cuadrada* de toda clase de números, *exacta* ó *aproximada*; la teoría de las *proporciones*; la *regla de tres*, de *interés, descuento, compa-*

ñia, aligación, cambios, etc. La *tercera* parte, revestida ya con un carácter algo más científico, debe abrazar las propiedades menos complicadas de los *números primos*, las *progresiones* y *logaritmos*, sin omitir las aplicaciones que de estos últimos suele hacerse en los cálculos embarazosos, como la *extraccion de raíces de cualquier grado*, valuación del *interés compuesto, anualidades, rentas vitalicias*, etc. Con estos conocimientos puede ya pasar el discípulo al estudio del Algebra; y cuando haya comprendido el *cálculo literal* y la resolución de los problemas *determinados* de primero y segundo grado, conviene volver la vista á las verdades ya conocidas, aplicando estas nociones algebraicas á los razonamientos que allí se hicieron, á fin de facilitar ciertas demostraciones y generalizar más los resultados. Esta es la *cuarta* parte en que dividimos la ciencia de los números: *aplicación del Algebra á la Aritmética*.

A los encargados de la enseñanza toca principalmente señalar los límites convenientes á sus explicaciones, acomodándose en esto á la edad, capacidad y necesidades del discípulo, sin perder de vista la índole de la escuela que se les ha confiado. Y aun así, no sacarán todo el partido que pueden de su trabajo, si no procuran hacer una elección acertada de los objetos á que más conviene aplicar el cálculo. Porque á la verdad, si en vez de proponer al discípulo cuestiones frívolas, ya que no sean absurdas, sabe el maestro dirigir la atención de sus alumnos hacia aquellas verdades de más positiva utilidad con que nos brindan en abundancia las ciencias y las artes, ¿qué cúmulo de ideas no habrá logrado comunicarles insensiblemente, provechosas en sumo grado para el gobierno de su conducta, ó aplicables al oficio, profesión ó carrera á que en adelante se dediquen? Sobrados materiales encontraremos para esto en las ciencias de aplicación, como la Física, la Química, la Mecánica, la Geografía, la Economía rural y doméstica, etc.

Pero aun debemos considerar la enseñanza de la Aritmética bajo otro punto de vista no menos interesante: como un medio de educación intelectual, como un ejercicio gimnástico para desarrollar ciertas facultades del alma. Porque en el estudio de un problema, sobre todo cuando en él se cruzan de mil modos las cantidades y sus relaciones, despiértase nuestro espíritu y dirige su atención á varias ideas juntamente, las compara y descubre los puntos por donde se tocan, deduce unas de otras, forma abstracciones y generaliza. De suerte que en la resolución de un problema, y lo mismo para demostrar un teorema, toman una parte muy principal la atención, la comparación, el juicio, el raciocinio, la abstracción y generalización. Y tanto más intervendrán estas facultades, cuanto menos nos sirvamos de las transformaciones algebraicas; porque si desde luego queremos aprovecharnos de las ventajas del lenguaje algebraico, marcando con sus signos la huella de nuestro razonamiento, economizaremos, sí, las fuerzas de nuestro espíritu, pero esto mismo será en perjuicio de su elasticidad y lozanía. Conviene, por lo tanto, no echar mano con frecuencia de los recursos del Algebra, no sea que por servirnos demasiado de fuerzas artificiales se debiliten las naturales, ó perezcan por inacción; como sucedería al que siempre paseara en coche por temor de cansarse haciéndolo á pie.

Para que se vean los inconvenientes de este abuso, presentaremos un ejemplo que ahora nos ocurre. Se quiere transformar una fracción *decimal periódica pura* en su fracción *generatriz*, tal como 0,345345 etc. El aficionado á los signos alge-

braicos procederá de esta manera. Sea x la fracción generatriz; tendremos esta ecuación:

$$x=0,345345 \text{ etc.};$$

si ahora multiplicamos por 1000 los dos miembros, resultará esta otra:

$$1000\,x=345345 \text{ etc.};$$

y si de la última restamos la primera, compondremos la siguiente:

$$999\,x=345;$$

y de aquí

$$x=\frac{345}{999}$$

Más satisfactorio y convincente hubiera sido para el discípulo hablar á su entendimiento con estas sencillas reflexiones. Si multiplicas la fracción propuesta por 1000 (en general por la unidad seguida de tantos *ceros* como cifras tiene el período), habremos formado un número 1000 veces mayor; y si de éste restamos la fracción, nos quedará el entero representado por las cifras del período, que será 999 veces mayor que la fracción generatriz; luego ésta será igual al mismo entero, partido por 999.

Otro de los cuidados del Maestro ha de ser llamar la atención del discípulo sobre la marcha que se sigue en las demostraciones, para que pueda caminar por sí mismo hacia el descubrimiento de la verdad, ó se haga capaz de demostrarla una vez encontrada. Nos fijaremos, para mayor claridad, en una teoría, por ejemplo, en la divisibilidad de los números.

Si observa el discípulo que para manifestar la divisibilidad de un número por 2 ha descompuesto el profesor la cantidad en decenas y unidades, juzgará por analogía que, para conocer si un número es divisible por 4, le basta descomponerle en centenas y unidades. Y llevando más allá la analogía, aumentará sus descubrimientos en esta teoría. Conocerá, por ejemplo, que todo número se compone de un múltiplo de 9 y de la suma de sus cifras; porque antes de llegar á este punto, habrá visto que cualquier potencia del 10, rebajándole la unidad, es divisible por 9. Y si ha estudiado los primeros elementos de Algebra, vendrá en conocimiento de que este caso está comprendido en el general $a^n-b^n : a-b$; cuya división sabe que es exacta. Y pasando más adelante, prescindirá del sistema de numeración, y generalizando, aplicará lo que conoce del 9 al número que corresponde á éste en el nuevo sistema.

Finalmente, debe tener el maestro mucho cuidado en que al discípulo no se le escapen las relaciones que ligan entre sí las diferentes partes de la ciencia, colocándole en aquellos puntos más culminantes de donde pueda descubrir la confluencia de las verdades particulares en un principio general, que es como el centro en que se confunden. Porque siempre que nuestro espíritu no ve el orden y la unidad en los hechos individuales, se desvanece con la muchedumbre de objetos dispersos y sin trabazon ninguna, y llega á perderse en un laberinto cuyas calles no conoce.—*(Jacinto Sarrasí.)*

Aritmética. *(Método en general.)* El camino que recorremos en el estudio de la Aritmética es árido y penoso, y por mucho que procuremos suavizarlo, siempre presenta dificultades; caminemos, pues, despacio, persuadidos de que para recorrer las ciencias, no hay caminos de hierro: la observación, la reflexión, el tiempo y la paciencia, son los elementos que han de conducirnos á feliz término; hasta los hombres de ingenio carecen de otros medios.

Para formar idea del número apelamos á objetos materiales. Podemos valernos en un principio de los dedos de las manos, aplicando después la misma idea á las piedras, á los árboles, á los hombres, ó á otro cualquier objeto, y deduciremos que es aplicable á todo. De este modo la idea de número viene á ser general, *abstracta* en nuestra mente, y la representamos por medio de los *nombres*, signo de los números. Para formar estos nombres se procede por analogía: observamos que puede contarse con los dedos desde *uno* hasta *diez*, y que los números intermedios se componen agregando sucesivamente la unidad al número anterior, ó abriendo sucesivamente los dedos de cada mano; al llegar á *diez*, tomamos este número por unidad y comenzamos á contar por decenas de la misma suerte que hemos contado antes por unidades simples, desde un diez ó una decena hasta diez dieces ó diez decenas, número que llamamos *ciento;* tomando entonces el *ciento* por nueva unidad, contamos desde un ciento ó una centena hasta diez cientos ó diez centenas, número que llamamos *mil.*

Obsérvase así en los números diferentes órdenes de unidades; el de las unidades simples, el de las unidades de decenas, el de las unidades de centenas, etc.; y distinguimos estos diferentes órdenes con los dedos, como los distinguimos con los nombres: el dedo menor de la mano derecha puede representar el orden de unidades simples, y los demás, partiendo de derecha á izquierda, el orden de unidades de decena, el de unidades de centena, etc. Cada dedo expresa un número diez veces mayor que el que le precede; y cuando, reconocida la insuficiencia de este medio para el cálculo, apelamos á las piedrecitas y por imitación las dividimos en diferentes órdenes, trazamos en una mesa líneas verticales y colocamos piedrecitas en cada una; las piedrecitas colocadas en la primera representan unidades de primer orden; las de la segunda, partiendo de derecha á izquierda, indican unidades de segundo orden, y así sucesivamente. La misma explicación pudiera hacerse por medio del tablero contador, como se ha dicho en el artículo Ábaco.

Del cálculo con las piedrecitas ó con el tablero al uso de las cifras, la transicion es muy fácil, así como el dar á conocer las inmensas ventajas de las cifras para el cálculo. Repítense las operaciones efectuadas ya con objetos materiales, y luego se pasa á explicar algunos signos que simplifican el lenguaje, supliendo por sí solos largas frases.

Debe insistirse mucho en el conocimiento de estos signos y en el mecanismo de las operaciones. Los signos son pocos, y las operaciones están reducidas á la *adición* y la *sustracción*, que son la inversa una de otra: la *multiplicación* no es más que una adición abreviada, y la *división* una sustracción abreviada. No hay que asustarse por los nombres nuevos, pues que con el tiempo y la práctica del cálculo se grabarán fácilmente en la memoria, y las palabras *multiplicando, multiplicador, producto, factores, dividendo, divisor* y *cociente*, expresarán ideas claras y precisas para los discípulos; pero es necesario calcular, calcular mucho, y sobre

todo darse cuenta de los cálculos que se ejecutan. Es preciso poner muchos ejemplos y repetirlos sin desanimarse, por más que no se obtenga pronto el resultado y por más que se tropiece en el camino: el niño no aprende á andar sino á fuerza de caídas.

Los que no hayan comprendido bien esta lecciones, vuelven á empezar cuantas veces sea necesario. Con buena voluntad y con el hábito de la reflexión, conocerán por fin el camino, hasta donde es posible conocerlo, y entonces marcharán con paso firme por las nuevas vías que se les presenten á su vista. Estas vías conducen á un templo magnífico que es obra de siglos y lleva la indeleble señal del ingenio del hombre. No es dado á todos penetrar en él y admirar su severa armonía y sus grandiosas proporciones, pero á lo menos lo vislumbraremos de lejos, tendremos alguna idea de él, y esto es mucho.

Dados estos primeros pasos están vencidas las dificultades, porque hemos aprendido á andar, y ya podemos marchar sin fatigarnos.

Procuremos, sin embargo, examinar el terreno que hemos de recorrer, y fijemos algunos jalones que nos sirvan de guía.

Es sabido que para medir una longitud se hace uso de una *unidad de medida* que varía según los países, y que se halla dividida en determinado número de partes. Todos conocen la unidad denominada *pie* y sus divisiones llamadas *pulgadas*; todos saben que el *pie* vale doce *pulgadas*, y que, de consiguiente, la pulgada es la dozava parte del pie: esta dozava parte del pie considerada como *unidad*, se indica por la notación $\frac{1}{12}$ á que se denomina *fracción*. Se forma idea de la fracción desde el momento que deja de considerarse la unidad en abstracto, es decir, desde que no se separa el número 1 de la cosa que representa: una percha, por ejemplo, puede dividirse ó quebrarse en muchas partes, de donde viene la calificación de *número quebrado* ó *fracción*, que se aplica á una ó muchas de las partes.

Cuando por este ú otros medios análogos se ha formado idea exacta de lo que es una *fracción*, se hace con las fracciones lo que con los números enteros, se consideran como cantidades abstractas, y entonces pueden tomarse como una división en la cual el dividendo se denomina *numerador* y el divisor *denominador*. Después de esto, todas las operaciones de quebrados son muy fáciles, y si se empleasen letras en vez de cifras se simplificarían notablemente.

La reducción de un quebrado á su *más simple expresión*, conduce á las *fracciones continuas*. Por esta nueva especie de fracciones, puede sustituirse *una fracción ordinaria*, cuyos términos son números muy crecidos, por otra en que los términos son menores, aproximándose no obstante lo más posible el valor de ésta al de la propuesta.

Cuando se quiere tener el valor más exacto posible de una fracción ordinaria sin tratar de limitarse á un corto número de cifras, se recurre á las *fracciones decimales*, que no es otra cosa que la extensión de nuestro sistema decimal de numeración.

La conversión de fracciones ordinarias en fracciones decimales, da origen á números especiales á que se denomina *fracciones periódicas*, en las cuales se repite constantemente y en el mismo orden una ó muchas cifras.

La exposición del método por el cual se vuelve de la fracción decimal perió-

dica á la fracción ordinaria que la ha producido, nos conducirá á hablar de las *ecuaciones*. Haremos ver que las ecuaciones son *igualdades*, en las cuales entra una *incógnita*, y esto nos ofrecerá también ocasión de manifestar que está convenido designar las *cantidades desconocidas* con las últimas letras del alfabeto, y las *cantidades conocidas* con las primeras.

La teoría de las fracciones decimales sirve de introducción natural para explicar el nuevo sistema de pesas y medidas. Se expone detalladamente este sistema, y para que se aprecien mejor sus ventajas, se ejecutan algunos cálculos con las medidas antiguas. Luego se explica cómo se convierten las medidas antiguas en las nuevas. No hay necesidad de ejecutar la operación inversa, porque generalizándose el sistema decimal, cada día será menos necesaria, y convendría que desapareciesen de los cuadros de comparación los de esta última categoría, para que se generalizase mejor el nuevo sistema.

La elevación á *potencias* y la extracción de *raíces* nos lleva á nuevas especies de números: las *cantidades negativas* y las *cantidades irracionales*, á las cuales opondremos las *cantidades positivas* y las *cantidades racionales*, de la misma manera que á los *números fraccionarios* habremos opuesto antes los *números enteros*. El número no es simplemente una colección de unidades, como lo habíamos concebido en un principio; es generalmente la relación de una cantidad á otra tomada por unidad.

La palabra *relación*, en el sentido que acabamos de indicar, significa el cociente de un número por otro; pero se aplica también á la diferencia de dos números, y estas dos especies de relaciones se llaman *razón geométrica* y *razón aritmética;* la igualdad de dos razones constituye una *proporción* y esta *proporción* es *geométrica* ó *aritmética*, según sean las razones. También se dice *equicociente* y *equidiferencia*.

En la razón geométrica, la cual, como el quebrado, no es otra cosa que una división indicada, el dividendo se llama *antecedente* y el divisor *consecuente*; el el cociente se llama *razón*. Y no se crea que esta diversidad de nombres, aplicados á una misma cosa, sea un mal, pues que esto nos hace examinar la cosa bajo nuevos puntos de vista, y es un medio de descubrimientos, que unido á las leyes de la *analogía* y la *inducción*, constituye las tres cuartas partes del mérito de los inventores.

De las proporciones nacen las *progresiones*, y conviene estudiarlas mucho, porque, lo mismo que las proporciones, sirven para resolver muchos problemas interesantes; y, por otra parte, han dado motivo á la invención de los *logaritmos*, admirable instrumento, el cual, según el ilustre autor de la *Mecánica celeste*, ha doblado la vida de los astrónomos, ahorrándoles los errores y disgustos inseparables de los largos cálculos.

Hoy día no se hacen derivar los logaritmos de la comparación de dos progresiones correspondientes, una aritmética y otra geométrica : se consideran como los exponentes de las potencias á que es preciso elevar el número 10 para expresar todos los números. Así es como deben considerarse, porque la idea es más sencilla y más fácil de comprender.

Aritmética. (*Práctica de la Enseñanza.*) La Aritmética no debe ser para el discípulo simple ejercicio de memoria; es preciso que á la vez que enseña á eje-

cutar las operaciones del cálculo ejercite las facultades y forme el juicio del niño: es menester, en una palabra, que cada una de las operaciones sea un *raciocinio sobre los números.*

Los límites de la enseñanza de la Aritmética se estrechan ó ensanchan según el destino futuro del que estudia. En las escuelas elementales no es indispensable que el profesor enseñe lo que se llama *regla de interés, descuento, cambio*, etc.; basta que cuando el niño termina su instrucción elemental conozca *bien* las cuatro reglas fundamentales de números enteros, las fracciones ordinarias y las decimales, el sistema legal de pesas y medidas, y que sepa hacer la aplicación de las reglas á los problemas comunes de la vida. Sin embargo, una vez que los discípulos estén instruídos en estos puntos, será útil enseñarles á resolver problemas de interés, descuento, compañía, etc., y con tanta mayor razón cuanto que para resolver estos problemas no se necesita estudiar reglas particulares. El niño que se haya ejercitado *en calcular pensando y en pensar calculando*, no hallará dificultades que no sepa vencer por sí mismo, á no ser en casos raros.

En la enseñanza de la Aritmética deben observarse las indicaciones siguientes, fundadas en la experiencia:

Apóyense en razones todas las ideas que se quieran comunicar á los discípulos, y hágaseles buscar los resultados en la intuición.

No se abandone al discípulo hasta estar seguro de que ha formado idea clara y exacta de lo que se le ha enseñado.

No se pierda de vista que en la enseñanza, lo primero y más esencial es que el discípulo pueda comprender lo que se le enseña.

Procúrese que el mismo discípulo descubra la regla, valiéndose al efecto de ejemplos convenientes.

Formúlese de una manera clara, exacta y concisa cada una de las reglas que se descubran.

Cada grado que se adelante debe estar en relación con los conocimientos adquiridos.

Hágase luego aplicación de todo lo explicado á los niños y comprendido por ellos. No se dé un paso adelante sin que el niño haya asegurado los anteriores.

El cálculo mental ú oral debe preceder al escrito; jamás debe enseñarse el uno sin el otro.

Considérese siempre como fundamento el sistema de numeración; no pasar de ligero por la enseñanza de este sistema, porque en él han de encontrar los discípulos las alas si han de volar después.

Oblíguese á los niños á que se expresen en términos exactos y á que expliquen la marcha que han seguido para buscar el resultado.

Hágase uso en los problemas de las unidades de medida reconocidas por el sistema legal.

Cuídese ante todo ponerse al alcance de los niños, para que en los problemas puedan distinguir sin gran trabajo la relación entre los datos y los números que se buscan.

Hágase uso de los diferentes signos, y represéntense las cifras minuciosamente; porque si el maestro ha de enseñar siempre con mucho cuidado, ha de redoblar su atención en los casos en que puede inducirse á error á los discípulos.

Divídase el curso de Aritmética de la manera más conveniente.

Después de estos principios, que deben servir de base, entremos á hablar del método.

Al efecto dividiremos en diez grados el estudio de la Aritmética en las escuelas, y recorreremos cada uno de ellos, deteniéndonos en particularidades al tratar de los primeros, y limitándonos á indicar el orden y la marcha de los ejercicios cuando se haya comprendido bien el espíritu y la aplicación del método.

I. En el primer grado de enseñanza comprenderemos la formación y conocimiento de los diez primeros números.

1.° Formación y denominación de los diez primeros números.

Para dar á conocer los nueve primeros números, á que llamamos fundamentales, se procederá por medio de tres géneros de preguntas, procedimiento que viene á ser la base de los ejercicios en toda la enseñanza:

Preguntas con intuición; por ejemplo: teniendo el maestro una manzana en cada mano, dice á los discípulos: ¿Cómo se nombran *una* manzana y *una* manzana?

Preguntas sin intuición; pero nombrando el objeto; como por ejemplo: ¿Cuántas manzanas hacen *una* manzana y *una* manzana? (sin mostrarlas á los niños).

Preguntas sin intuición y sin nombrar los objetos; como: ¿Cuántos son uno y uno? etc., etc.

Cálculo oral. Se enseña la adición y sustracción de la unidad valiéndose de los tres géneros de preguntas indicados (1).

Cálculo escrito. El primer ejercicio consiste en la formación de grupos de puntos en el papel ó el encerado. El maestro forma diversos grupos de puntos, explica la disposición en que están estos puntos, y hace que los discípulos formen otros grupos. Estos grupos se forman de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 puntos.

El segundo ejercicio consiste en la representación de los números por medio de líneas. Se dice al niño que trace seis líneas, por ejemplo, que represente con líneas el número *nueve*; que trace tantas líneas como ventanas hay en la escuela; que represente los números de uno á diez por medio de líneas, etc.

El tercer ejercicio está reducido á la formación de números por medio de líneas, añadiendo sucesivamente una línea. Antes, sin embargo, es preciso dar á conocer los signos siguientes: el signo + que significa *más*; el signo = que significa *hacen ó igual*; el signo — que significa *menos*.

Luego se pasa á la adición en esta forma:

I + I = II hasta IIIII IIII + I = IIIII IIIII (2).

Lo mismo se ejecuta para la sustracción, de la manera siguiente:

IIIII III — I = IIIII II hasta II — I = I.

En el cuarto ejercicio se dan á conocer las cifras arábigas. Para esto escribe el maestro en el encerado en nueve renglones, si es posible, lo siguiente:

I = 1; II = 2; III = 3; IIII = 4; IIIII = 5; IIIII I = 6; IIIII II = 7; IIIII III = 8; IIIII IIII = 9.

---

(1) Véase el artículo *Abaco*, en el cual se hallarán ejercicios de preguntas que pueden servir de modelo.

(2) Los niños y aun los hombres no distinguen á la vez más de cinco objetos, y por eso en pasando las líneas de cinco se colocan las que exceden de este número un poco separadas.

En seguida dice á los niños que los signos 1, 2, 3, 4, etc., se llaman cifras, y cuando el maestro escribe el signo de igualdad, enuncian los niños el nombre de este signo.

Por medio de ejercicios y preguntas se procura que los niños se representen exactamente el valor de las diferentes cifras.

2.° La adición y sustracción con el número dos, con el número tres, con el número cuatro y con el número cinco, se verifica en la propia forma.

3.° Para terminar la instrucción correspondiente al primer grado, se enseña los diferentes modos de descomponer un número en dos partes por medio del cálculo oral y escrito.

Cálculo oral. Por medio de los tres géneros de preguntas expresadas al principio, se conduce al niño á que descomponga el número *tres*, por ejemplo, en *dos* más *uno*; el *cinco* en *dos* más *tres*, en *cuatro* más *uno*, y así para los demás números.

Cálculo escrito. Representa el niño los números dos, tres, cuatro, cinco, etc., por medio de líneas, y los descompone de diferentes modos en dos partes; por ejemplo:

II = I + I
III = II + I
IIIII IIIII = IIIII IIII + I, ó
IIIII IIIII = IIIII III + II, ó
IIIII IIIII = IIIII II + III, ó
IIIII IIIII = IIIII I + IIII, ó
IIIII IIIII = IIIII + IIIII.

II. El segundo grado abraza el cálculo de los números de diez á veinte, y el primer caso de la adición y sustracción.

1.° Conocimiento de los números de diez á veinte y el modo de representarlos por escrito.

Cálculo oral. Escribe el maestro en el encerado los números de diez á veinte, en esta forma:

IIIII IIIII + I = XI.
IIIII IIIII + II = XII, etc.

Los niños enuncian los números en un principio diciendo: diez + uno; diez + dos; diez + tres, etc. Luego añade el maestro: en vez de diez puede decirse: *una decena*. Entonces enuncian los niños los números en esta forma: una decena y uno; una decena y dos; hasta dos decenas.

Sabido esto, se hace notar á los discípulos que, en vez de *una decena* y *uno*, se dice *once*; en vez de *una decena* y *dos*, se dice *doce*, etc.; y en vez de *una decena* y *una decena* ó *dos decenas*, se dice *veinte*.

Luego se practican diversos ejercicios sobre la denominación de los números de *diez* á *veinte*; sobre la composición de estos números por medio de una *decena* y *unidades*, y sobre la descomposición de los mismos números en *una decena* y *unidades*.

En los primeros ejercicios es preciso tener las líneas trazadas en el encerado á la vista de todos, y se hacen preguntas análogas á ésta: ¿Cómo se llama este

número? Mostrad el número siete, etc. Después borrando las líneas, se pregunta: ¿Cómo se llama el número compuesto de dos decenas? ¿Qué número se forma con una decena y tres unidades? ¿De qué números se compone el diez y nueve? ¿Cuántas decenas y unidades hay en el número quince? etc., etc. Por fin se repite la adición y sustracción del número uno: se enuncian los números de *diez* á *veinte* y al contrario, y se cuentan diversos objetos.

Cálculo escrito. Para la representación de los números de diez á veinte, se prepara á los niños por medio de estas preguntas: ¿De cuántas decenas y unidades se componen los números once, doce, etc.? Luego sigue la explicación y ejercicios, en esta forma:

Componiéndose el número catorce de una decena y de cuatro unidades, se ha convenido en escribir primero para representarlo la cifra 1, y á su derecha la cifra 4, así: 14—¿Qué representa la cifra 1 en 14?—¿Qué la cifra 4?

¿De cuántas decenas y unidades se compone el número diez y seis?—De consiguiente, ¿cómo se escribirá?

¿De cuántas decenas y unidades se compone el número diez?

Como diez se compone de una decena y ninguna unidad, se escribe primero 1 y á su derecha la cifra 0 para indicar que no hay unidades.—¿Qué representa este signo 0?—¿Qué significa la cifra 1?—La cifra 0 se llama cero.

¿De cuántas decenas y unidades se compone el número veinte?—Por consiguiente, ¿cómo se escribirá este número?

Por fin se practican ejercicios sobre la manera de enunciar consecutivamente los números de 10 á 20, y se proponen cuestiones relativas á estos números.

2.° Después de estos ejercicios se pasa á la adición del número dos con los demás números fundamentales, y á la sustracción del dos de los mismos números.

El cálculo oral sobre la adición del número dos no necesita explicaciones, pues viene á ser una repetición de ejercicios anteriores. El cálculo escrito se práctica valiéndose de las cifras árabes. Se principia formando todos los números desde 1 á 20, añadiendo una unidad al número obtenido antes: como 1+1=2; 2+1=3, etc. Después se añade sucesivamente un 2 á todos los números hasta llegar á 18+2=20. Luego se descomponen los números en dos partes, de manera que la una sea el número 2; como por ejemplo: 4=2 y 2; 5=2 y 3; 6=2 y 4, hasta 20=2 y 18.

Los discípulos ejecutan en sus pizarras la serie de números tal como lo hemos indicado, y después se les obliga á repasar y aprender de memoria estos ejercicios hasta que se hallen en disposición de contestar á preguntas análogas á éstas: ¿Cuántas son *quince* y *dos*?—Descompóngase el 19 en dos partes, de las cuales la una sea igual á 2, etc.

El cálculo oral para la sustracción del número dos se enseña diciendo á los niños: tres manzanas es lo mismo que dos manzanas y una manzana; por consiguiente, 3 manzanas—2 manzanas es 1 manzana, hasta 20 manzanas=2 manzanas y 18 manzanas; por consiguiente, 20 manzanas—2 manzanas=18 manzanas. Después de estos ejercicios se proponen problemas á los niños para que los resuelvan en las pizarras, dándose cuenta de la marcha que sigan en estas operaciones.

Los niños proceden en estas operaciones de dos maneras. Se propone, por

ejemplo, la cuestión: ¿Cuántos son 8—2? Primero dicen: 8—1=7, por consiguiente 8—2=6 y por el otro medio: 8—1=7, 7—1=6.

En el cálculo escrito separan sucesivamente el número dos de todos los números, desde 3 á veinte. Ejemplo: 3—2=1; 4—2=2; 5—2=3, etc.

De la misma manera se procede en la adición y sustracción de los otros números fundamentales.

3.° De estas operaciones se pasa á la adición de diferentes números con uno mismo de los fundamentales, y á la comparación del resultado con el número á que se agrega el dos.

El cálculo oral está reducido á preguntas y ejercicios análogos á los de las operaciones indicadas antes.

Uno de los ejercicios del cálculo escrito es el siguiente: 1+1=2; 1+2=3, hasta 1+10=11; y después: 2+1=3; 2+2=4, hasta 2+10=12. Puede añadirse de la misma manera todos los números fundamentales á 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Otros ejercicios: 3=2+1; hasta 11=10+1; y 3=1+2 hasta 11=1+10.

El cálculo mental para la comparación del resultado con el número á que se añade el dos, se verifica en esta forma: *dos=uno y uno* y por esto *dos* es *uno* más que *uno*; *tres=uno y dos* y por esto *tres* es *dos* más que *uno*, hasta *once=uno y diez*, y por esto *once* es *diez* más que *uno*. Luego vienen las preguntas.

Para el cálculo escrito se hace uso del signo > que indica desigualdad. El número colocado entre los lados del ángulo es el mayor, y el otro el menor. Ejemplos: 2>1 en 1; 3>1 en 2; hasta 11>1 en 10..... 3>2 en 1; hasta 12>2 en 10..... 1<2 en 1; 1<3 en 2, hasta 1<11 en 10..... 2<3 en 1 hasta 2<12 en 10. Se practican los mismos ejercicios con el 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

4.° Termina este grado de instrucción explicando las diferentes maneras de descomponer los números de 10 á 20 en dos números fundamentales.

Para el cálculo mental se hacen preguntas como éstas: ¿Cuántos son 9 y 4?—Decid dos números que juntos hagan 12, sin que ninguno de ellos pase de 10.—Decid dos números en los cuales se pueda descomponer el 15.

Ejercicios para el cálculo escrito: 13=10 y 3; 13=6 y 7; 13=8 y 5; 13=9 y 4.

III. En el tercer grado entra el cálculo con los números de 1 á 100 y comprende la adición y sustracción agregando un número de unidades simples á los números compuestos de decenas y unidades, ó restando el primero de estos últimos; y el primer caso de la multiplicación y división.

1.° Se da principio por el conocimiento de los números de 20 á 100 y el modo de representarlos por escrito.

Cálculo oral. Después de las explicaciones anteriores creemos excusado entrar en particularidades, y nos limitaremos á indicar el orden que conviene seguir. El maestro da á conocer las decenas, y cuando llega á la reunión de diez, dice á los discípulos: en vez de *diez decenas*, se dice *ciento* ó una *centena*. En seguida vienen los ejercicios. Luego se pasa á la adición ó sustracción del número *diez*, comparando el resultado con las decenas que siguen ó que preceden inmediatamente. Después se explica la denominación de las decenas por su orden.

Para dar á conocer los números comprendidos entre las decenas, se explica la formación de los números comprendidos entre 20 y 30, entre 30 y 40 etc., y se practican con estos números ejercicios de adición y sustracción, refiriéndolos siempre á las decenas. En seguida vienen los ejercicios sobre los números de 1 á

100; preguntas sobre la formación, composición y denominación de los números, y la adición y sustracción del número 1 y comparación del resultado con los números que preceden y que siguen inmediatamente.

Cálculo escrito. Ejercicios relativos á la descomposición de los números; lectura de los números.

2.° Para el aumento y disminución de los números compuestos de decenas y unidades *sin cambiar* las decenas, se practican los siguientes ejercicios.

Adición. 5+3; 15+3; 25+3, hasta 95+3.....: 4+4; 74+4; 34+4; 54, etc.....: 55+3; 34+5; 75+3; 62, etc.

Sustracción. 9—4; 19—4; 29—4; 49—4, hasta 99—4.....: 18—5; 48—5; 88—5, etcétera: 48—6; 76—4; 38—5, etc.

Comparación. 34 es 6 menos que, ¿cuál número?..... 49 es 4 menos que, ¿cuál número?—¿Cuánto es más 38 que 32? Cuánto es menos 42 que 49? ¿Cuánto es más 37 que 52? Cuánto es menos que 8?

La comparación de los números se funda en la composición de éstos. El número que indica cuánto es mayor ó menor un número que otro, se llama *diferencia* entre los dos números. Componiéndose el número mayor del menor y la diferencia, para encontrar ésta no hay más que sustraer el número menor del mayor.

3.° Aumento y disminución de los números compuestos de decenas y unidades *con cambio* de decenas.

Adición. Explicaciones. Ejercicios por medio de preguntas, como: 28+4; 36+5; 54+7; 75+6; 32+9; 24+8; 88+5 etc. Añádase nuevamente el mismo número al resultado obtenido anteriormente; como por ejemplo: 18+4=22; 22+4=26; 26+4=30; 30+4=34 etc. Estos ejercicios son orales y escritos. En los por escrito se indica únicamente el principio y el fin, como: 8+4=12; 96+4=100. Siguen luego ejercicios de viva voz y por escrito que consisten en la adición sucesiva de un mismo número al resultado precedente, como en el último caso, pero sin repetir este resultado. Ejemplo: Añádase sucesivamente al resultado obtenido el número 6 empezando por 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 41, 51, etc. Luego se adiciona mentalmente y por escrito una serie de números, como: 3+5+4+7+9+8+7=43; 4+5+8+3+4+5+6+12+15=62.

En la sustracción se practican los mismos ejercicios en el propio orden.

Para la comparación, ejercicios análogos á los últimos expuestos sobre comparación.

4.° Multiplicación de números fundamentales por uno mismo, fundamental también, y división del producto obtenido por el último.

Se comenzará por la multiplicación de los números de 2 á 10 por 2.

Cálculo mental. En los principios se ejecutan siempre las operaciones con números concretos. Ejemplos: ¿Cuántas manzanas son *dos* manzanas y *dos* manzanas? ¿Cuántas son *dos* veces *dos* manzanas? ¿Cuántas veces *dos* manzanas pueden hacerse de *cuatro* manzanas? ¿Cuántas son *tres* manzanas y *tres* manzanas? ¿Cuantas manzanas son *dos* veces *tres* manzanas?—Vienen en seguida los ejercicios de multiplicación y se hacen muchas preguntas. Desde aquí empiezan los problemas aplicables á usos comunes de la vida.

Cálculo escrito. Se da á conocer el signo de la multiplicacion × y el de la división que se escribe así (:).—Multiplicación de los números fundamentales por el número 2. Ejemplo: 2 veces 2=4; 2 veces 3=6; 4 veces 2=8, hasta 10×2=20.

De aquí se pasa naturalmente á buscar la mitad de los números de 2 á 20. Se explica lo que se entiende por mitad, y cómo se indica por escrito. Después se enseña la división de los números de 2 á 10 por 2.

5.° Multiplicación de los números fundamentales por otros fundamentales, y se comparan los productos con el multiplicando.

Multiplicación. En el cálculo mental, se multiplica el dos por todos los números desde 1 á 10. Se dice á los niños que 2 veces 3 manzanas es lo mismo que 3 veces 2 manzanas, y que por consiguiente que pueden sustituirse en esta forma los dos números. Luego sigue el ejercicio: 2 veces 2 manzanas son 4 manzanas, y de consiguiente 4 manzanas es lo mismo que 2 veces 2 manzanas, etc. Para familiarizar á los niños con este ejercicio, se les proponen muchas cuestiones para que las enuncien en seguida.

Cálculo escrito. 2 veces 2=4; 3 veces 2=6; 4 veces 2=8..... 4=2×2; 6=3×2; 8=4×2.

Después se hace buscar á los niños qué parte del resultado es el número 2, llevando los ejercicios hasta el número 20.

División. Cálculo mental. 4 manzanas=2 veces 2 manzanas, por consiguiente 2 manzanas es la mitad de 4 manzanas, y 2 manzanas están comprendidas en 4 manzanas 2 veces, etc. Se proponen muchas cuestiones para que se enuncien en el acto.

Cálculo escrito. 2 es $^1/_2$ de 4, ó 2=$^1/_2$ de 4 etc. Se opera lo mismo con los números 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9, y se compara el resultado con cada uno de estos números.

IV. El grado cuarto comprende la adición y sustracción con números compuestos de unidades y decenas, y con números compuestos de unidades, decenas y centenas, y la multiplicación y división con números compuestos de unidades simples. Entran en el cálculo los números de 1 á 1.000.

1.° Conocimiento de los números de 100 á 1.000 y su representación.

Cálculo oral. Explicación de las centenas. Añadir las centenas á los números de 1 á 9, como 1 centena, 2 centenas, etc. Descomposición de los números en centenas, decenas y unidades, y su recomposición por medio de estas partes.

Cálculo escrito. Representación y enunciación de los números escritos en cifras de 100 á 1.000. Aquí se hace entender bien lo que se llama *órdenes* de unidades, y cual es el valor *absoluto* y el *relativo* de una cifra.

2.° Adición de dos números compuesto cada uno de ellos de dos cifras. Cuando la suma de unidades y decenas no pasa de 9. Cuando pasa de 9.

Adición de dos números, compuesto cada uno de ellos de tres cifras. Cuando la suma de unidades, así como la de decenas y la de centenas no pasa de 9. Cuando la suma de las unidades y la de las decenas pasa de 9, pero no la de centenas. Cuando la suma de unidades de cada columna es menor que 10. Cuando la suma de unidades de un mismo orden pasa de 10.

3.° Sustracción oral y escrita. Caso en que todas las partes del número menor son menores que las del mayor. Caso en que una ó muchas partes del número inferior son menores que las correspondientes del mayor.

4.° Multiplicación de un número compuesto de decenas y unidades por unidades simples. Caso en que el producto de cada orden de unidades del número

compuesto de decenas y unidades por las unidades simples no pase de 9. Caso en que pase de 9.

5.° División. Caso en que la división de números compuestos de unidades y decenas, ó de unidades, decenas y centenas, por números fundamentales, da un cociente mayor que 10. Caso en que las diferentes órdenes de unidades del dividendo contienen un número exacto de veces al divisor. Casos en que no contienen al divisor un número exacto de veces todas las órdenes de unidades del dividendo.

V. El quinto grado abraza las cuatro operaciones fundamentales con números enteros hasta un millón.

1.° Explicación y representación de los números hasta un millón.

Cálculo mental. Enunciación de los números de 1.000 hasta 999.999. Reunión de estos números con los de 1 á 999. Descomposición de estos números en sus partes, y recomposición con las mismas. Convertir las unidades de un orden en las del inmediato superior ó inferior.

Cálculo escrito. Representación y enunciación de los números.

2.° Adición. Para el cálculo mental, adición de dos números compuestos de decenas, centenas, millares, etc. exactos; de dos números de los cuales el uno se componga de decenas, centenas, etc., exactos y el otro no; dos números de los cuales ninguno de los dos se componga de decenas, centenas, etc., exactos.

Para el cálculo escrito operaciones con números compuestos de muchos guarismos, con tal que el resultado no pase de 1.000.000.

3.° Sustracción. Los ejercicios inversos que para la adición.

4.° Multiplicación por números dígitos y por números compuestos.

Cálculo oral. Multiplicación por los números dígitos.—Multiplicación por números compuestos.—Multiplicación por la unidad seguida de ceros.—Un número queda multiplicado por 40, multiplicándolo por 4 y el producto por 10.—Un número queda multiplicado por 500, multiplicándolo por 5 y el producto por 100.—Un número queda multiplicado por 25, multiplicándolo por 100 y dividiendo el producto por 4.—Un número queda multiplicado por 15, multiplicándolo por 10 y añadiendo al producto la mitad de este producto.—Multiplicación por un número al que le falta ó le sobra una unidad para contener decenas, centenas, millares, etc., exactos. — Multiplicación descomponiendo el multiplicador en factores.

Cálculo escrito. Se sigue el propio orden que en el cálculo oral. Para que los niños comprendan lo que ejecuten, es preciso hacerles notar bien qué orden de unidades es la que se multiplica, y por la que se multiplica. Por ejemplo, para multiplicar 314 por 7, se dirá: 7 veces 4 unidades=28 unidades; en 28 unidades hay dos decenas y 8 unidades; por consiguiente, pongo el 8 en la columna de las unidades, y reservo las decenas para unirlas á las decenas; 7 veces 1 decena, etc. Cuando el niño comprende bien lo que ejecuta, se prescinde de este modo de expresarse, que es en extremo largo.

5.° División. Cuando el divisor es un número dígito, cuando es compuesto. Los ejercicios se deducen fácilmente de lo expuesto con respecto á la división.

VI. El grado sexto comprende las operaciones de números complejos. Los ejercicios son: reducción de la unidad principal á unidades de especie inferior; buscar el número de unidades principales, y de subdivisiones comprendidas en un

número dado de unidades de especie inferior; adición, sustracción, multiplicación y división.

VII. El grado sétimo comprende los quebrados:

1.° Conocimiento de los quebrados. Explicación de un quebrado obtenido por la división de un solo entero. Modo de escribir el quebrado. Quebrado propio y quebrado impropio. Número fraccionario. Reducción de enteros y de números fraccionarios á quebrados impropios. Aplicaciones. La marcha es idéntica para el cálculo oral que para el escrito.

2.° Adición de quebrados de un mismo denominador. Casos principales. Aplicaciones á problemas comunes.

3.° Sustracción de quebrados de un mismo denominador.

4.° Multiplicación de quebrados por enteros.

5.° División de quebrados por enteros.

6.° División de quebrados con los casos principales.

VIII. El grado octavo comprende los números decimales.

IX. El grado noveno se refiere al sistema métrico (1).

El orden en la enseñanza es el siguiente: Unidad principal de longitud, múltiplos y submúltiplos, medidas efectivas. Enunciar de diferentes maneras un número decimal que expresa una medida de longitud. Unidad principal de superficie, múltiplos y submúltiplos, y comparación de esta unidad á la principal. Unidad principal de medidas agrarias y sus múltiplos y submúltiplos. Unidad principal de volúmenes y sus múltiplos y submúltiplos. Unidad principal de medidas de capacidad, múltiplos y submúltiplos, medidas efectivas y formas de estas medidas. Relación de las unidades del metro cúbico, decímetro cúbico, etc., con el hectolitro, decalitro, etc. Transformar la expresión de un volumen dado en metros cúbicos, decímetros cúbicos, etc., en la expresión correspondiente en hectolitros, litros, etc., y reciprocamente. Unidad principal de peso, múltiplos y submúltiplos del gramo, pesas efectivas, forma y materia de estas pesas. Peso de un volumen dado de agua, y volumen de un peso dado. Unidad principal de moneda y sus múltiplos y submúltiplos. Monedas de oro, de plata y de cobre. Recapitulación general, haciendo conocer las ventajas del nuevo sistema sobre el antiguo, y principalmente la relación íntima entre las diferentes unidades principales del sistema métrico.

Al tratar de cada especie de medida se propondrán ejercicios de enunciación y representación de las cantidades de diversos modos, y se ejecutarán las operaciones que se ofrecen ordinariamente en los negocios comunes de la vida.

X. El décimo grado tiene por objeto ejercitar á los discípulos en resolver mentalmente problemas comunes y de aplicación ordinaria.

La enseñanza de este grado está reducida á ejercicios análogos á los del cálculo mental, que hemos indicado al tratar de las operaciones fundamentales de la aritmética.

Aritmética. *(Observaciones sobre la enseñanza).* La inmensa importancia de la Aritmética, ora se la considere como uno de los más seguros medios de

(1) Véase el artículo *Métrico* (Sistema).

desarrollar las facultades intelectuales de los niños, en especial la atención y el raciocinio, ora se tome en cuenta únicamente su utilidad material para todas las clases de la sociedad, exige de los maestros un estudio profundo de sus principios y aplicaciones, y un esmero y un tino especialísimo en su enseñanza. He aquí por qué nos permitiremos añadir á las luminosas doctrinas que anteceden, algunas observaciones hijas de nuestra experiencia profesional.

Todos los ramos de instrucción, y la Aritmética principalmente, deben trasmitirse á los niños por grados, cuya distancia sea muy poco perceptible. Cada materia debe considerarse como una grande escala, y tanto más pronta y cómodamente se subirá, cuanto menos elevación tengan sus peldaños: y si el que ha de ascender por ella es un niño de corta edad, sube de punto la necesidad de rebajar la altura de sus pasos.—Proponerles, pues, problemas difíciles antes que otros fáciles, ó problemas de cantidades grandes antes de que hayan resuelto bien otros de igual clase, pero de cantidades pequeñas, es quebrantar este precepto pedagógico; es dificultarles el camino.

No les obliguemos á ejecutar cálculos con cantidades de muchísimas cifras ó innecesarios en las transacciones ordinarias de la vida, cuya magnitud les aturde y les fatiga, ó cuya utilidad no comprenden.—El tiempo es oro, y no debe malgastarse en ejercicios de puro lujo, cuando tantos otros de frecuente aplicación práctica y de igual ó superior eficacia pedagógica lo reclaman.—¿A qué, pues, esas operaciones que se ven en muchas escuelas con cantidades interminables, ó con quebrados de denominaciones nunca usadas en el comercio, ó con especies imaginarias ó ya anticuadas, ó con condiciones que probablemente no se presentarán jamás á nuestros discípulos?

Ocurre no pocas veces que los niños de una sección resuelven todos bien en el encerado y en presencia de un instructor ciertos problemas que, si se les proponen á solas y en el papel, no lo hacen, sea que la presencia de un superior les obliga á fijar más su atención, sea que no comprenden los términos cuando se les dan escritos tan bien como cuando los oyen de viva voz, sea en fin por algún auxilio que más ó menos claramente les proporciona ó el mismo instructor ó un compañero más adelantado. Por esto conviene que alternen los ejercicios simultáneos en el encerado con los individuales en los cuadernos; y sólo cuando en estos y por sí solos ejecuten bien una operación puede pasárseles á otra.

Se observa también que algunos alumnos que conocen y practican en la escuela todas las reglas de la Aritmética, se encuentran embarazados al proponerles en sus casas las cuestiones más sencillas y más usuales.—Esto procede, ó de que en la escuela no han visto las aplicaciones comunes de que cada regla es susceptible, ó de que se les han presentado siempre en una forma, muy técnica tal vez, pero muy diferente de la en que se la ofrecen en sus casas.—Acostumbrado, por ejemplo, un niño á reducir arrobas á libras, si se le pregunta cuántas libras pesa un bulto de 30 arrobas, se ofusca, tal vez confundiendo, como en esta edad sucede con frecuencia, la forma con la esencia, y juzga que la cuestión es desconocida para él. Nosotros hemos propuesto á un niño perfectamente instruído en todas las reglas de enteros, quebrados y denominados, la siguiente cuestión: *Un sujeto compró 25 fanegas de trigo á 23 rs. y las vendió á 26: ¿cuánto ganó en todo?* y no conoció absolutamente qué operaciones debía ejecutar, ni se aproximó siquiera.—Aun más: á un niño que examinamos al ingresar en nuestro establecimiento,

y que por el cuaderno que traía del en que anteriormente había estado, se veía que ejecutaba todas las operaciones de los números fraccionarios, le dijimos: *Un cosechero de vino vendió ayer 45 arrobas á 17 rs. ¿cuánto dinero debieron darle?* y nos contestó: *Yo no he visto nunca cuentas de esas: no habré llegado á ellas; no sé cómo se sacan.*—El maestro evitará fácilmente estos escollos, trasladándose con la imaginación á las casas de sus discípulos, y redactándose, para su gobierno, un programa minucioso de las materias que ha de explicar en cada lección, y un largo catálogo de las aplicaciones usuales que pueden hacerse de cada regla, con cuanta variedad de fórmulas accidentales le sugiera su experiencia. El resultado es infalible.

Todas las teorías y subdivisiones que no sean indispensables para la comprensión de una regla deben suprimirse, aunque no sea más que por el consumo de tiempo que ocasiona; y entre dos procedimientos, el uno complicado pero seguido por los matemáticos más profundos, el otro sencillo y exacto, aunque vulgar ó menos adoptado en los autores, debe preferirse éste, al menos en las escuelas primarias. La teoría de las razones y proporciones, por ejemplo, no es necesaria para la inteligencia de la *regla de tres* y de sus preciosas aplicaciones, como tampoco lo es la división de esta regla en *directa é inversa*, puesto que, merced á la propiedad que poseen las proporciones de variar de ocho modos la colocación de sus términos sin alterarse la proporción, es sabido que sea directa ó sea inversa, se resuelve facilísimamente por la siguiente fórmula, que los niños aprenden y retienen muy bien: *Colóquese por tercer término el que es de la misma especie que el que se busca: si el resultado debe ser mayor que el tercer término, se pone por segundo el mayor de los restantes, y si debe ser menor, el menor: el término que quede, póngase en el primer lugar: multipliquese el segundo término por el tercero, y divídase el producto por el primero; el cociente es el resultado ó cuarto término que se busca.*

El cálculo por el sistema decimal es tan ventajoso, que asombra el considerar el menosprecio con que se le ha mirado hasta ahora entre nosotros, sin embargo de ser conocido por nuestros matemáticos desde el siglo anterior. Unos maestros lo ignoraban absolutamente, y otros le consideraban como un adorno de purísimo lujo, y lo enseñaban sin hacer de él la más mínima aplicación. La adopción del nuevo sistema legal de pesas, medidas y monedas obliga á todos ya á mirar los decimales con la predilección que se merecen; y en nuestro concepto, ínterin llega el anhelado día en que por el completo establecimiento del sistema métrico y monetario podamos prescindir totalmente de la fatigosa enseñanza de los quebrados y denominados, conviene acostumbrar á los niños á resolver por decimales todas ó casi todas las cuestiones más usuales de quebrados y denominados, para afirmarles más y más en su conocimiento familiarizarlos en las reducciones, persuadirlos de sus ventajas y hacérselos inolvidables.—Por lo menos en la moneda, los céntimos deben desde luego reemplazar á los maravedís en todos los casos sin excepción; y puesto que cada tres céntimos equivalen muy próximamente á un maravedí, muy pronto se imponen en la conversión recíproca de las dos especies, para satisfacer las dudas de los que desconocen el valor de los céntimos.—*Luis Codina.*

Aritmética. *(Problemas).*—De todos los ramos que abraza la instrucción

primaria, la Aritmética es el que más se presta á las aplicaciones prácticas que tienen por objeto los usos y necesidades comunes de la vida. Desde los primeros pasos en la enseñanza de los números y en el cálculo oral, pueden dirigirse los ejercicios de manera que sirvan, por una parte, para iniciar á los niños en el conocimiento de los objetos y los hechos que forman el punto de partida de los estudios sucesivos; y por otra, para darles nociones exactas sobre el valor absoluto y relativo de las cosas é intereses de que tendrán que tratar luego en las diferentes profesiones á que se dediquen. Después, á medida que esta enseñanza se eleva y ensancha, se agranda también el círculo de las aplicaciones, de manera que pueda comprender sucesivamente las cuestiones más interesantes y más complicadas de la economía doméstica, rural é industrial. Puede también extenderse á la higiene, á la moral práctica, haciendo ver, por la demostración rigurosa de las cifras, las funestas consecuencias de las pasiones, de los vicios, de los malos hábitos, de la ignorancia, de la imprudencia, de la incuria, y su influjo en la abundancia y la estrechez, en el bienestar ó la miseria de un individuo, de una familia y hasta de todo un país.

Enseñada la Aritmética de esta manera y por medio de una serie de problemas elegidos con acierto, puede ser también para los pueblos una verdadera escuela de lógica popular y de buen sentido práctico aplicado á todas las necesidades, á todos los deberes, á todas las relaciones de la existencia. Haciendo ver las relaciones más ó menos aparentes, más ó menos lejanas que enlazan ciertos efectos con sus causas primeras, sirve, por una parte, para restablecer y propagar verdades y prácticas útiles, pero desconocidas ú olvidadas, y, por otra, para combatir con la evidencia de los hechos y de las cifras, los errores y preocupaciones populares más nocivas y generalizadas.

De aquí se infiere la importancia de la elección de problemas en la enseñanza de la Aritmética, y el partido que puede sacar un maestro deeste medio de educación intelectual y moral á la vez.

Pueden seguirse en esta parte de la enseñanza dos caminos distintos, conforme al objeto que el maestro se propone. En la mayor parte los libros elementales de Aritmética, las operaciones que sirven para explicar los principios no presentan sino cifras abstractas. En estos libros no se propone el autor otro objeto que la teoría de la ciencia que enseña y la exposición de las leyes y las reglas que la constituyen. Separa, pues, con cuidado todo lo que pudiera distraer la atención, ó aunque sólo fuera dividirla entre dos objetos.

Los problemas se eligen y preparan con idéntico fin, es decir: el estudio de la Aritmética. Se cuida poco de que la verdad ó el hecho, que debe desprenderse de los datos del problema, ofrezca una lección útil, conduzca á un resultado práctico, ni aun que éntre en el dominio de las cosas reales. A lo que se aspira, con preferencia á todo, es á ejercitar á los discípulos en las operaciones técnicas y á descartar de los datos de los problemas todas las circuntancias y todos los hechos que no concurren directamente al objeto.

Tal es la marcha seguida por lo común, y esta marcha, bien dirigida por un profesor entendido, es muy oportuna en la enseñanza secundaria en que generalmente se adopta.

Como se supone que los discípulos, al pasar á la segunda enseñanza, han experimentado ya en la escuela el primer desarrollo intelectual, que dispone y pre-

para el espíritu para lecciones más elevadas; como estos discípulos deben seguir pronto en los diferentes ramos de los estudios clásicos cursos especiales, en los cuales se aplicará la Aritmética á la materia de estos cursos de estudios, se concibe bien que se ocupe el profesor más particularmente en la teoría de la ciencia y en la demostración de los principios, sin distraer la atención de los discípulos con aplicaciones que, aunque útiles, tendrán lugar después. En la segunda enseñanza, la Aritmética es como un instrumento, cuyo mecanismo, propiedades y leyes se demuestran préviamente á los que deben usarlo, á fin de que, cuando llegue el caso, puedan emplearlo con cabal conocimiento en todos los usos á que se aplica. Y este caso llega en la misma enseñanza secundaria, y sobre todo en la especial, á medida que el discípulo recorre los diversos ramos de instrucción que abraza el programa.

Olvídase demasiado por desgracia que no sucede lo mismo en la enseñanza primaria, y así es que, por querer explicar sin discernimiento en las escuelas elementales los métodos, los procedimientos y los libros de las secundarias, no se obtienen los resultados que debieran producir.

Los alumnos de las escuelas primarias, son de corta edad, y por lo común, no han recibido en el seno de la familia aquella primera cultura intelectual que despierta y pone en juego las facultades y prepara á la enseñanza teórica y regular. Emplear cifras abstractas, definiciones técnicas, demostraciones complicadas y discursos, tratándose de niños sin cultura, es querer que éstos no entiendan, es querer fatigarlos, disgustar los dela instrucción, y cuando más, sobrecargar la memoria con palabras estériles que nada dicen al juicio ni á la inteligencia.

Además, por lo general, estos alumnos no asisten bastante tiempo á las escuelas para completar el estudio de todos los ramos de enseñanza, y al salir se dedican al aprendizaje de alguna profesión ó al trabajo de los campos. Por lo mismo, no se les debe dar una instrucción puramente preparatoria, sino una instrucción inmediatamente práctica, inmediatamente aplicable á las cosas con que han de estar en contacto y á las circunstancias en que han de vivir.

Sin otras razones importantes que pudieramos aducir, bastan los puntos de diferencia indicados entre la enseñanza primaria y secundaria, para que se modifiquen notablemente los metódos y procedimientos de la Aritmética en las escuelas primarias, y para dar á esta enseñanza una forma y aplicaciones especiales. Los problemas, por eso, deben tender menos á ejercitar á los discípulos en las dificultades del cálculo, que á enseñarles á hacer uso de los recursos que puede propocionarles la Aritmética en las necesidades de la vida.

Preciso es, por tanto, como ya hemos dicho, buscar los datos en estas necesidades, y presentar en cuanto sea posible, de la misma manera que se ofrecen en la vida real, las cuestiones y dificultades que hay que resolver.

Así es, en efecto, como lo ejecutan los maestros entendidos, para que los niños sepan sacar partido de las lecciones que se les da y de la instrucción que adquieren. Así se les acostumbra á examinar las relaciones que existen entre las cosas, á remontarse desde los efectos á las causas más ó menos directas que las producen, y, en fin, así es como se habitúan gradualmente á la atención, á la reflexión, á la previsión, cualidad no menos rara que importante para la moralidad y el bienestar de todas las familias, y especialmente de las poco acomodadas.

Verdad es que la aplicación de este método ofrece en la práctica dificultades

y exige precauciones; pero todo se vence con algún cuidado, simplificando al principio los problemas en lo posible, eligiendo los más fáciles y menos complicados, preparándolos y explicándolos antes de encomendarse su resolución á los discípulos. Ejercitándose éstos á resolverlos en el encerado con el auxilio y dirección del maestro, aprenden á resolverlos por sí mismos.

El maestro hace que los alumnos lean ó escriban los datos relativos á determinados problemas, los explica, se entera por medio de preguntas si los entienden los niños, y, en caso necesario, los explica de nuevo hasta estar seguro de que se han comprendido. Con estos datos se presentan luego los *problemas* que los alumnos estén en disposición de resolver, se ejecutan en el encerado, y se encarga después que se repita la misma operación en los cuadernos. El maestro los modifica segun las circuntancias y los adapta á las reglas de Aritmética en que quiera ejercitar á los niños, haciendo entrar cantidades decimales, quebrados comunes y cuanto crea necesario para dar lugar á operaciones especiales.

Propondremos algunos ejemplos para mejor inteligencia de las anteriores reflexiones.

Uno de los mayores beneficios que puede proporcionarse al niño consiste en enseñarle á aprovechar el tiempo y habituarle á sacar partido de todos los instantes. De esto dependerá en gran parte su porvenir, y de consiguiente su bienestar ó su estrechez. Entre dos hombres que se hallan en igual posición y el uno prospera mientras el otro se arruina, no hay más diferencia, por lo común, sino que este último pierde ó deja perder, sin sacar fruto alguno, los momentos que emplea el primero con especial solicitud en mejorar su fortuna. Por consiguiente, se hace un gran servicio al niño habituándole desde muy jóven á calcular el valor del tiempo, y enseñándole á emplear en su instrucción, y para su provecho, los momentos que suele perder en el curso del día por pereza, incuria y á veces por no saber en qué ocuparse.

Para poner en evidencia estas verdades y demostrar con guarismos las consecuencias en la prosperidad ó decadencia de un individuo, de una familia, de una asociación del buen ó mal uso del tiempo, pueden elegirse los datos de los siguientes problemas:

Los dos alumnos. Dos niños de la misma edad, Luis y Pablo, asisten juntos por primera vez á la misma escuela, tienen igual disposición, y, al parecer, la misma buena voluntad para el trabajo. Sin embargo, Luis hace adelantamientos, cumple exactamente sus deberes, sabe las lecciones, se distingue en los exámenes, y adquiere extensos conocimientos, leyendo en los ratos de ocio libros de historia y de ciencias naturales. Pablo, por el contrario, no tiene á veces tiempo para estudiar la lección, no encuentra un momento para consagrarse á la lectura, y aun asiste á la escuela con trabajo. Como se afligiese con sinceridad por todo esto y no pudiera acertar la causa de la falta de tiempo, le dijo un día el profesor: ¿Quiere V. saber por qué no adelanta como su compañero, y que yo le proporcione los medios de igualarle? Pablo aceptó con reconocimiento, y, á invitación y con el auxilio del profesor, examinó atentamente el uso que hacía del tiempo, de cuyo examen resultó lo siguiente:

1.° Despertándose á la misma hora que su compañero, pero deteniéndose más rato en la cama, en vestirse, en lavarse y en almorzar, le llevaba Luis la ventaja de 13 minutos, que consagraba al trabajo.

2.° Luis, al ir á la escuela mañana y tarde, repasa las lecciones y gana 5 minutos que pierde Pablo en hablar con sus compañeros.

3.° Antes de empezar el estudio pierde Pablo el tiempo en la ociosidad, lo pierde también en preparar los objetos que necesita y que nunca están en orden, porque le falta tiempo para ordenarlos después de haberlos empleado. Todo esto da una pérdida de tiempo de 7 minutos para él cada vez que ha de empezar su tarea, que es dos veces al día.

El tiempo que Luis tiene de más que Pablo, lo emplea como hemos dicho en estudiar las lecciones con más cuidado, en lo cual invierte cada día 16 minutos, y el sobrante en la lectura de buenos libros de historia y de ciencias naturales.

El profesor propone á Pablo los cálculos siguientes:

1.° *Minutos de que Luis puede disponer más que él al día, á la semana, al mes, deduciendo los días de vacaciones.*

2.° *Cuántos minutos puede consagrar Luis á la lectura cada día, cada semana y cada mes.*

3.° *En cuántos días ha leído Luis la Historia y el Tratado de animales útiles y nocivos de que tiene ya conocimiento exacto.*

Para la solución de este último problema, el maestro hace observar á Pablo que la Historia que ha leído Luis consta de dos volúmenes; uno de 318 páginas y otro de 286, y que el Tratado de animales útiles y nocivos forma un volúmen de 224 páginas, y que Luis emplea 16 minutos en leer con atención 12 páginas.

El cuarto de hora del canciller de Aguesseau.—El canciller de Aguesseau no podía conseguir que se le sirviera la comida en el momento mismo en que volvía de palacio. A pesar de esto, entraba ordinariamente en el comedor en el instante en que daba la hora designada para comer, y se paseaba á lo largo de la sala, en la cual tenía dos escritorios sobre dos consolas, una en cada extremo. Mientras esperaba la comida, por lo común *un cuarto de hora*, escribía un libro de derecho en cuyo trabajo no se ocupaba más que en estos momentos. Al cabo de quince años y seis meses quedó terminada la obra, que consta de dos volúmenes de 320 páginas cada uno, y cada página de 38 líneas.

Se pregunta: *¿cuántas líneas escribía el canciller cada día, y cuántas páginas hacían estas líneas al fin de cada mes y de cada año, teniendo en cuenta que en 52 domingos y 20 fiestas al año no trabajaba.*

El jardín cultivado á ratos perdidos.—Una aldeana, en vez de perder parte del tiempo en conversaciones ociosas con sus vecinas, consagra todos los días dos horas durante el buen tiempo, y una durante el invierno al cultivo de las flores, las frutas y las legumbres de su jardín. El esposo, satisfecho de la conducta de su mujer, le cede esta parte del producto del jardín, que no hacía falta para el sostenimiento de la familia.

Al examinar su cuenta al fin del año, aparece que la aldeana ha realizado por flores 228 rs., por frutas 160 rs., y por legumbres 61 rs. 20 maravedises.

Se pregunta; 1.° *Cuánto le ha producido por hora, por día, por semana y por mes el tiempo que ha consagrado al cultivo del jardín:* 2.° *Qué suma llegará á reunir de este modo al cabo de 6, de 11, de 16, de 21 años, teniendo en cuenta los intereses anuales.*

Propongamos algunos otros problemas para que puedan servir de modelo.

Alumbrado. La necesidad de consagrarse al trabajo ó al placer durante parte

de la noche, ha obligado á buscar, desde los tiempos más remotos, medios artificiales de disipar la oscuridad. Desde la simple tea que humea aún en la chimenea de algunas aldeas, hasta el alumbrado de gas y el de la luz eléctrica, de que se han hecho ya ensayos, hay diversos medios, más ó menos ventajosos, sobre los cuales vamos á proponer algunos problemas cuya solución puede conducir á aplicaciones de economía práctica.

Primer problema. Las luces usadas más comunmente por las familias de mediana y escasa fortuna, son las que se obtienen con el sebo y el aceite.

Una familia compuesta de cuatro personas que trabajan con luz artificial, necesita dos velas de sebo encendidas si se vale de este medio de alumbrado. Cada vela, del peso de $^1/_{16}$ de kilogramo dura seis horas. Cada candelero cuesta 5 rs. El uso de las velas de sebo exige unas despabiladeras que valen 4 rs. y medio. La necesidad de despabilar las velas ocasiona una pérdida de tiempo de cinco minutos por hora.

Desde 1.° de Noviembre hasta 1.° de Marzo el trabajo con luz artificial dura, por término medio, cuatro horas. Deben descontarse cinco días al mes por los domingos y días de fiesta, y añadir cinco horas á la semana por el aumento de trabajo en algunas noches.

Esto supuesto, se pregunta:

1.° ¿Cuántas velas consume esta familia durante el invierno?

2.° ¿Qué suma representa el tiempo perdido en despabilar las velas, suponiendo que cada trabajador gane 10 rs. al día en 12 horas de trabajo, comprendidas las de la velada?

3.° ¿Cuál ha sido el gasto total de velas al fin del invierno?

Segundo problema. Otra familia, con el mismo número de trabajadores, adopta luces de aceite. Un velón de precio de 30 rs., y que consume un kilogramo de aceite en doce veladas de cuatro horas, de una luz preferible á la de las velas, más igual, y que no hace perder el tiempo en despabilarla. El aceite cuesta al por mayor á 208 rs. medio hectolitro; las torcidas valen á real la docena, y cada torcida dura cinco veladas.

Se pregunta:

1.° ¿Cuál es el gasto de aceite y torcidas en las condiciones de tiempo enunciadas en el problema precedente?

2.° ¿Cuál ha sido el gasto total de la luz de aceite á fines del invierno?

3.° ¿Qué diferencia hay entre el gasto de una y otra familia en luces durante el invierno?

Tercer problema. Hasta el presente sólo se usa el alumbrado de gas, por lo común, en los sitios públicos y algunos talleres y almacenes. Esta luz se obtiene á un precio algo inferior que la de los quinqués. La ventaja del alumbrado de gas para los talléres y almacenes, consiste en la intensidad de la luz y en carecer del humo grasiento que ordinariamente producen los quinqués.

Este alumbrado sería también muy ventajoso en las casas de los barrios habitados por artesanos y otros operarios, como lo demuestra el problema siguiente:

Un propietario edifica una casa dividida en habitaciones pequeñas para 25 familias, con objeto de que le pague anualmente cada una 600 rs. de alquiler. Cada habitación, con un solo mechero de gas, tendría una luz más viva y más

igual que la producida por el sebo y el aceite, y sólo se necesita además una luz portátil para ir de una parte á otra en caso necesario.

La colocación de los conductos del gas importa 12.000 rs.; se abona á la compañía del gas por cada mechero que arde desde el oscurecer hasta las once de la noche, 115 rs. vn. anuales.

La compañía se encarga del sostenimiento de los mecheros y conductos, mediante la suma anual de 50 rs. por mechero.

Esto supuesto, se pregunta:

1.° ¿A cuánto asciende el gasto total hecho por el propietario para alumbrar las 25 habitaciones?

2.° ¿En cuánto debe aumentar los alquileres para atender con este aumento al gasto del alumbrado, y reintegrarse en seis años de los desembolsos hechos para los conductos y mecheros del gas?

3.° ¿Qué ventaja resultará de este alumbrado á los inquilinos, comparando lo que les cuesta el alumbrado por los medios ordinarios, según los problemas anteriores, con el precio del alquiler de las habitaciones alumbradas con gas?

Problema cuarto. Los cajistas de las imprentas costean las velas de sebo de que se sirven en las veladas, y cada uno enciende la suya según que trabaja ó no. Este sistema conviene al dueño de la imprenta, pero por lo común ocasiona á los cajistas distracciones y pérdida de tiempo. Los datos del problema siguiente lo darán á conocer.

En una imprenta en que trabajan 20 cajistas consumen al año por término medio 1.700 velas á 8 maravedís cada una. Los cajistas se ponen de acuerdo para sustituir con ocho quinqués colgantes las velas de sebo y sostenerlos con la cantidad que á cada uno corresponda.

La compra de los quinqués, á razón de 36 rs. cada uno, se hace en parte con la venta de los candeleros y despabiladeras, que uno con otro pueden venderse á razón de 3 rs. 17 mrs. Estos quinqués, á razón de cuatro horas de trabajo cada día, y seis ó siete horas dos veces á la semana, consumen al día, por término medio, un real de aceite cada uno, y se encienden siete meses al año y 25 días al mes. Los tubos, torcidas y el tiempo empleado en limpiar los quinqués cuesta, por término medio, un real diario.

Se pregunta:

1.° ¿A cuánto asciende el gasto total de aceite para los ocho quinqués?

2.° ¿Cuánto pagará cada uno de los cajistas?

3.° ¿Qué diferencia de gasto en más ó en menos resultará de la sustitución de las velas con los quinqués?

Problema quinto. La adopción de los quinqués ahorra á los cajistas muchas distracciones, y aun cuando paguen la luz el día ó el rato que alguno de ellos no trabaje, resulta, hecho el cálculo por todo un mes, que haciendo uso del quinqué han aprovechado media hora más cada noche que con las velas.

Suponiendo que el cajista gane por término medio 16 rs. en doce horas de trabajo diario, se pregunta: ¿Cuánto importa al fin del año esta media hora más cada día?

La economía rural da ocasión á infinidad de problemas de suma utilidad para los pueblos agrícolas. Después de una ligera lección sobre las malas hierbas, en los campos, por ejemplo, pueden proponerse problemas análogos á los siguientes:

1.° Un cardo ocupa en un campo de trigo el terreno de 8 á 11 espigas, ó sea, por término medio, el de 9.

Suponiendo que hay cinco cardos en un área de terreno, se pregunta: *¿Cuántos cardos habrá en una hectárea, y cuántas espigas podría haber en el espacio que ocupan?*

2.° Una hectárea produce por término medio 18 hectolitros, el hectolitro pesa por término medio 78 kilogramos, y un grano de trigo 50 miligramos. Sabido esto, se pregunta:

¿Cuántos granos de trigo hay en un hectólitro.

¿A cuánto asciende el trigo en litros y en kilogramos perdido anualmente en cada hectárea de terreno, á causa de los cardos?

3.° Los gastos de escardar una hectárea de terreno ascienden, por término medio, á 6 rs.

El precio del hectolitro de trigo puede graduarse por término medio en 70 reales.

Dos agricultores de un mismo pueblo y en condiciones casi análogas, siguen, sin embargo, distinta conducta. Cultiva cada uno anualmente unas 37 hectáreas de cereales. Pedro evita el escardar, y Pablo escarda sus campos todos los años. Calcúlese:

1.° *¿Cuánto gasta Pablo en escardar cada año, y cuánto en quince años?*

2.° *¿Cuánto trigo recoge de menos Pedro por no escardar cada año y cada quince años?*

3.° *La diferencia de las utilidades de entrambos al fin de los quince años, por sola esta circunstancia.*

A este tenor pueden proponerse otra multitud de problemas, que á la vez que sirvan de lección provechosa á los niños sobre economía doméstica rural é industrial, sobre higiene, contra las preocupaciones vulgares, los hábitos y vicios comunes, etc., sirvan de ejercicios en la enseñanza especial de la Aritmética.

Los problemas presentados, como ocurren en la práctica de los negocios y en los asuntos ordinarios de la vida, enseñan á los niños á resolverlos en los casos comunes que se les ofrecerán después, distinguiendo con facilidad los datos esenciales de las circunstancias que los complican. Sería más cómodo y expedito reducirlos á los elementos puramente técnicos, pero en este caso desaparecen las aplicaciones prácticas y no aprenden los discípulos lo más esencial, cual es el arte de aplicar el cálculo á la conducta que debe observarse en los asuntos comunes de la vida. Cuanto más se fije el niño en las circunstancias que acompañan á los datos, tanto más profundamente se graban en la memoria, y es más eficaz la lección moral que contienen.

Por eso, una vez que la deducción del cálculo y el lenguaje riguroso de las cifras ponen en evidencia los inconvenientes de un mal hábito, ó las ventajas de otro bueno, el buen profesor saca partido de estas demostraciones haciendo aplicación á las costumbres locales y á los usos del país. Así, después de demostrar por medio de estos problemas los trastornos y disgustos que ocasionan á las familias algunos hábitos viciosos, como el tomar dinero á préstamo si no es en ciertas ocasiones, el promover pleitos, etc., no le faltarán ejemplos prácticos que citar en apoyo de sus palabras. Si á la demostración matemática de los efectos mismos de estos hábitos, se añade, por ejemplo, la pintura de las inquietudes

que produce un pleito, el tiempo que hace perder, los malos hábitos que fomenta, las quejas y los odios que engendra, fácil le será al maestro infundir en el ánimo de los niños la aversión hacia una manía que, no sólo lleva tras de sí la pérdida de la fortuna, sino también la del reposo, la de la salud; en una palabra: todos los bienes en que se funda la dicha de esta vida.

Claro es que esta clase de problemas se presenta de distinta manera, según la capacidad de los niños. A los de las secciones superiores puede dictárseles como ejercicios de escritura y ortografía, y si tienen dificultad en distinguir los datos principales, les auxilia el profesor hasta que estén en disposición de hacerlo por sí mismos. Para los demás se descompone el problema en otros parciales, de modo que estén al alcance de los discípulos de cada sección.

Armonía ENTRE LA EDUCACIÓN É INSTRUCCIÓN. La educación y la instrucción no se distinguen entre sí de tal manera que pueda razonablemente concebirse la una sin la otra. No hay educación sin instrucción, y la instrucción, especialmente la de la infancia, no tiene valor alguno sino cuando sirve al mismo tiempo para la educación. En sentido racional estas dos expresiones vienen á ser sinónimas, y sólo expresan dos ideas coordinadas entre sí en un sentido especial, y en cuanto están subordinadas á la educación, tomada en su acepción general y completa.

Para educar á un viajero que ha de explorar tierras lejanas, no sólo se le instruye en los idiomas y las costumbres de los pueblos que debe visitar y el modo de gobernarse, tanto en tierra como en mar, sino que se le habitúa además á soportar la fatiga y las privaciones, á sufrir los cambios de temperatura y la inclemencia del tiempo, y se le enseña á defenderse de los ataques de los pueblos inhospitalarios y de las bestias feroces: el conjunto de estos conocimientos, de estos hábitos y de estos ejercicios formarán la educación del viajero. Pues bien: todos los hombres son viajeros, y su educación debe constar de los mismos elementos.

La educación en general, en el sentido de la palabra latina *institutio*, tiene por objeto que los discípulos, cualquiera que fuere su situación, se hagan hombres y ciudadanos, y prepararlos para que lo sean en el más alto grado posible. Los medios conducentes á este fin pueden dividirse en dos clases: la instrucción y la educación en sentido limitado. Bajo esta última denominación pueden comprenderse los ejemplos y los ejercicios, los consejos y las reprensiones, los castigos y los estímulos, por los cuales se procura que los niños adquieran hábitos morales y aptitud práctica; mientras que por instrucción se entiende más particularmente las lecciones, las advertencias y los ejercicios intelectuales, por los cuales se trata de formar el espíritu y el juicio de los niños, hacerles adquirir conocimientos determinados y que ejecuten con cierta facilidad actos que suponen trabajo y conocimientos. Así, pues, cuando se trata de fijar los límites de la educación é instrucción, se comprende desde luego que son inseparables, y la una comprende constantemente á la otra La educación es una instrucción práctica, y la instrucción una educación teórica.

La educación, considerada en el sentido más general, tiene por medio la instrucción en general; la educación en un sentido más determinado, supone una instrucción determinada, y ésta necesita de la educación para ser provechosa.

Así la educación moral, por ejemplo, no puede realizarse sin instrucción, y la instrucción moral necesita el auxilio de la educación. Según el objeto á que se aspire, ya es lo esencial la instrucción y la que auxilia la educacion; ya debe predominar la educación, porque se trata de formar hábitos ó se quiere dirigir el desarrollo de las facultades, y en este caso la instrucción no interviene sino como auxiliar; pero una y otra deben estar siempre unidas. El error que acerca de este punto suele cometerse, consiste unas veces en que la educación no secunda á la instrucción, y otras en no apoyar la educación con la instrucción. Se atiende á la una ó á la otra sin asociarlas en justas proporciones. La instrucción es la luz de la educación, y la educación el poder de la instrucción.—*(J. Willm.)*

Armonía EN EL DESARROLLO DE LAS FACULTADES DEL HOMBRE. Es preciso cultivar en el niño las facultades del hombre sin descuidar ninguna de ellas. Las intelectuales y morales se presentan en primera línea; el espíritu de observación, la memoria, el juicio, el raciocinio, el espíritu de invención, la imaginación, la conciencia, el sentimiento y el gusto de lo bello. Si se cultivan exclusivamente algunas de estas nobles facultades, puede esto redundar en detrimento de la perfección y la dicha del hombre. El desarrollo exclusivo de la memoria hace á los niños eruditos; el de la atención y el raciocinio, matemáticos; el de la imaginación, poetas. Pero cuando se lanza el niño en el mundo bajo la salvaguardia de su propia prudencia, cuando deba entenderse con los hombres, cumplir los deberes de jefe de familia, de ciudadano, de miembro de una comunidad, ¿le servirán de gran recurso la erudición, las matemáticas y la poesía, para librarle de los lazos de que estará rodeado, para proteger su bienestar, y para recorrer con honra y provecho la espinosa senda de la vida? ¿No tendrá motivo para quejarse amargamente de que no se haya cuidado de desenvolver la facultad de observar y de juzgar? ¡Y cuán funesta no será la conducta del padre ó del maestro, si limitándose á cultivar las facultades puramente intelectuales del niño, descuida la conciencia, que es lo único que puede darle una dirección saludable!

Las potencias intelectuales se auxilian mutuamente, y no pueden ponerse en actividad las unas independientemente de las otras. La imaginación auxilia al raciocinio: el juicio dirige la imaginación; estas diversas facultades necesitan de las ideas y los signos que les suministra la memoria. ¿De qué sirve el espíritu filosófico al que es incapaz de retener los hechos en que ha de apoyar sus opiniones? ¿De qué sirven los hechos sin el poder de combinarlos y de deducir sus leyes?

Muchas extravagancias de espíritu y de carácter tienen su origen en la incompleta cultura de nuestras disposiciones intelectuales. Aplíquese un niño casi exclusivamente á las ciencias matemáticas; cuando tenga más edad querrá encontrar en todo el género de demostración á que está acostumbrado; y, como las verdades de autoridad y las ciencias morales no se someten á este género de demostración, caerá en un funesto escepticismo. Desarróllese sólo su imaginación, y se expone á multitud de extravíos, se deja arrebatar por toda especie de entusiasmo y se le preparan amarguras sin cuento. Más hubiera valido sin duda alguna haber cultivado exclusivamente la memoria para hacerlo un animal erudito.

Vanos serían todos los esfuerzos para perfeccionar ciertas facultades á no te-

ner idea exacta de los medios que han de emplearse para conseguirlo. Entre los errores en que suele caerse con respecto á este punto, hay uno de que debemos hacer mención, porque es grave y muy común: consiste en considerar las matemáticas como el estudio propio para perfeccionar el juicio. Pero ¿cómo ha de servir el cálculo para el desarrollo de la misma facultad destinada á apreciar las probabilidades que no se someten á cálculo alguno? El matemático avanza en su camino con el auxilio de axiomas y definiciones, circunscribe sus estudios dentro del dominio de las verdades necesarias, y por profundas que sean sus investigaciones no requieren sino atención, raciocinio y sagacidad para analizar la cuestión y suplir los términos medios que le falten. Por eso puede uno ser excelente matemático y carecer de sentido común cuando se trata de los intereses ordinarios de la vida.

No deben tampoco descuidarse las facultades de los sentidos, aunque inferiores en importancia á las potencias intelectuales y morales. Las facultades de los sentidos son mixtas, pues su desarrollo proviene á la vez del perfeccionamiento de los órganos y del espíritu. Así, la claridad con que se distingue los objetos, por ejemplo, puede depender de la conformación de los órganos de la vista y de la mayor ó menor atención, mejor ó peor dirigida. En cuanto á la opinión acerca del poder del hombre, bajo el primer aspecto cabe variedad, pero es preciso convenir que, bajo el segundo, puede ejercer la educación grande influjo; y, pues que puede, debe ejercerlo. El hombre es un sér incompleto cuando sus diversas facultades no están en relación con el desarrollo de su pensamiento. Además, el perfeccionamiento de los sentidos auxilia eficazmente, y bajo muchos aspectos, el de la inteligencia. Sea el que fuere el sistema filosófico adoptado acerca del origen de las ideas, es preciso confesar que la claridad de la sensación facilita el de la concepción, y por consiguiente es una de las bases de la verdad y de la exactitud del juicio.

Conviene á todos los hombres la perfección de la vista y del oído y entra en la esfera de los intereses comunes. El del tacto, el del gusto y el del olfato, no tienen interés particular sino para los que se dedican á determinadas ocupaciones, y por eso corresponde á la educación especial.

Es menester desarrollar también las facultades activas que sirven de instrumento ó de medio de comunicación á la inteligencia. Si á la exactitud en el golpe de vista se añade destreza en la mano, la facilidad para expresar el pensamiento por un signo bien hecho contribuye eficazmente á rectificarlo, á imprimirlo en la memoria y á robustecerlo. Representado por un carácter visible, es más claro, se comprende más fácilmente y se presta mejor para formar por su medio nuevas ideas. Pero el más admirable de los signos, el lenguaje, debe ser objeto de cuidados especiales. Su perfección depende sin duda alguna de la de los conceptos; pero es bien conocido asimismo el influjo del lenguaje en las ideas, y cuánto provecho puede sacar el sér inteligente y moral de esta beneficiosa reacción.

En fin, deben desarrollarse también las facultades puramente físicas. Ministro del alma, el cuerpo debe ejercitarse para que pueda prestar á su soberano los servicios que le debe. Su impotencia puede desvirtuar nobles deseos; su vigor y su flexibilidad forman uno de los elementos del bienestar del hombre, ya por las ventajas inmediatas que le proporcionan, ya por la influencia que ejercen en su estado intelectual y moral. El desarrollo, pues, de las facultades físicas debe ser

objeto de interés común para todas las clases de la sociedad; y si bajo el punto de vista de la política importa al Estado formar hombres entendidos en administración pública, en la diplomacia y en las armas, no le importa menos poseer una población ágil y vigorosa, sin cuyo recurso pudieran serle inútiles los demás.

Pero de la necesidad de desarrollar todas las facultades del niño no se sigue que se haya de dar á todas el mismo género y el mismo grado de cultura. Se cultivarán con esmero las más débiles ó menos desarrolladas; se moderarán aquellas cuyo excesivo desarrollo, turbando la armonía que debe existir entre todas las potencias intelectuales y morales, pudiera perjudicar al perfeccionamiento y á la dicha del hombre. Todo esto, en verdad, es más bien obra de la educación particular, por lo menos en tanto que las disposiciones que se trata de modificar son individuales y no forman parte del carácter nacional; sin embargo, la instrucción pública puede satisfacer esta exigencia si todos los discípulos no se ciñen á unos mismos trabajos, ó si las obligaciones que estos trabajos les imponen no absorben todo el tiempo que pueden consagrar al estudio.

Debe atenderse á la diferencia de sexo. El espíritu de observación y la memoria son facultades muy preciosas para la mujer. Como ésta se determina comunmente más bien por sentimientos que por principios, importa poco habituarla á la abstracción y al encadenamiento de las ideas; pero debe cuidarse mucho de formar su juicio. La imaginación debe cultivarse en ellas con mucha reserva, porque los extravíos de esta facultad puede conducirlas á funestos errores y crueles infortunios.

En fin, no debe perderse de vista en las partes esenciales de la enseñanza la carrera á que se destinan los discípulos. La sagacidad de observación es la facultad esencial de un buen médico; la fuerza de raciocinio y la riqueza de imaginación constituyen al orador, que se distingue por ligeros matices según que ejerce en el foro, en el púlpito ó en la tribuna. Las facultades consideradas con respecto á diversas ocupaciones pueden pecar por exceso como por defecto. La sutileza de ingenio que lleva hasta el extremo el análisis de las ideas es poco favorable á la elocuencia, y la excesiva vivacidad de imaginación es un escollo temible para los que se dedican al arte de curar.—*(F. M. L. Naville.)*

Armonía ENTRE LOS ESTUDIOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS. Sólo pueden obtenerse ventajas muy incompletas de muchos conocimientos teóricos cuando no se les agregan ciertos conocimientos prácticos, y recíprocamente. Cuando el teórico desconoce los medios de ejecución, se cansa en vano en invenciones, sin otro resultado que el exponer la ciencia al desdén de los prácticos. La posibilidad de ensayar á medida que se inventa, proporciona los medios de reconocer inmediatamente las faltas cometidas, y se evita el continuar marchando por mal camino. Un ensayo de ejecución inspira á veces ideas felices y conduce el espíritu á nuevos descubrimientos. ¡Cuán ventajoso no es al compositor de música, por ejemplo, poder hacer por sí mismo la prueba de sus concepciones! Hay á veces grandísima diferencia entre los conocimientos que reclama la teoría y los que exige la práctica, para que por lo común vayan unidos; entonces el dibujo forma un intermedio precioso entre las combinaciones del pensamiento y las operaciones en la materia. El inventor de una máquina, por ejemplo, puede hallarse embarazado para hacerla ejecutar cuando no sabe dibujarla.

Pero si al desarrollo de la teoría deben acompañar siempre ejercicios prácticos, la práctica reclama á su vez el auxilio de la teoría. El que obra sin poseer las reglas del arte, ni comprender la razón de sus operaciones, puede compararse á una máquina organizada, ó á un animal adiestrado para producir ciertos efectos, que al primer golpe de vista parecen obra de la inteligencia. Pero aun cuando se quisiera, sin tomar en cuenta la dignidad humana, atender sólo á la utilidad material, no serían menos importantes las ventajas de la teoría. Cuando se pone al discípulo en el caso de darse cuenta de sus operaciones, hace más rápidos progresos; se le inspira afición á un trabajo que puede juzgar y dirigir por sí mismo, que considera como el producto de sus propios esfuerzos, y que por consiguiente le ofrece más atractivos; se le da medios de multiplicar las aplicaciones de su talento, aplicaciones que, sin el auxilio de la teoría, quedan encerradas en el estrecho círculo á que está circunscrita su instrucción.

Prescindiendo de la unión que debe existir entre la teoría y la práctica, el enlace de los conocimientos entre sí proporciona medios, con motivo de cierto género de instrucción, de comunicar indirectamente otra, acaso más preciosa que la que constituye el objeto especial de la enseñanza. Hemos de atender muy principalmente al partido que puede sacarse de los estudios cuyo objeto directo está circunscrito en el círculo de los intereses materiales, para encaminar el espíritu hacia las verdades religiosas y morales. ¿Hay género alguno de conocimientos que no pueda encaminarse más ó menos directamente para imprimir en las tiernas almas de los niños sentimientos de piedad y de virtud? Las consecuencias de los desórdenes, las ventajas de la frugalidad, de la templanza, de la sencillez de costumbres; el bien que puede ejecutarse haciendo cada uno buen uso de su fortuna, todas estas cosas se sujetan en cierto modo al cálculo. Muchos fenómenos de la naturaleza están sujetos á leyes, de las cuales puede hacerse aplicaciones propias para conducir el espíritu que se ocupa en el estudio de las líneas, ángulos y figuras á la adoración del Eterno Geómetra. El estudio de las lenguas proporciona medios de excitar en el alma elevados pensamientos y hacer germinar en ella sentimientos saludables. La historia natural, la geografía, la física, abren ancho campo á la cultura intelectual y moral del hombre. De la historia pueden sacarse fácilmente instrucciones á propósito para inspirar confianza en la Providencia Divina y amor á la virtud. ¡Dichoso el niño educado bajo la dirección tutelar de estas inspiraciones, en cuya alma, los estudios que se llaman profanos sirven para desenvolver el conocimiento de Dios y del deber, y verdadera afición á las cosas honestas!—*(F. M. L. Naville.)*

Armonía ENTRE LOS NIÑOS. La acción moral que se ejerce en la escuela no depende exclusivamente del maestro; hay otra causa que influye en gran manera, y por lo común pasa inadvertida sin que sea un mal, porque á lo menos no recibe la falsa dirección que no dejaría de imprimirle la desmañada mano del hombre: esta otra acción resulta del contacto de los niños entre sí. Una escuela es una verdadera sociedad, una nación en pequeño, que, como la grande, tiene sus intereses, sus leyes y su política. La vida común aviva el sentimiento social, promueve el espíritu de cuerpo, que en el fondo no es otra cosa que el patriotismo en reducida escala. Las virtudes sociales pueden, por consiguiente, promoverse útilmente en la vida común que empieza en la escuela, y no termina

sino con la muerte. Es un bien pasar los años de la infancia en las escuelas muy concurridas, donde, dígase lo que se quiera, recibe el hombre las mejores lecciones de la vida pública. No sucede lo mismo con respecto á la mujer. Se ha debatido muchas veces si debía darse la preferencia á la instrucción pública ó á la privada, y, á mi ver, la solución debe ser diferente, según que se trate del hombre ó de la mujer. Hubo un tiempo y hubo pueblos en que no se admitía esta distinción. Licurgo, cuyo ingenio había intentado una reforma contraria al instinto de la naturaleza, porque, proponiéndose un objeto político destruía todos los lazos de la familia, sustituyéndolos con el amor á la patria, Licurgo sujetaba á la mujer lacedemonia á la educación común, con sus luchas corporales y con los asaltos de patriotismo. Le dominaba un pensamiento, y todo lo que con él alcanzó y todo lo que realmente constituyó la gloria de Esparta, fué debido principalmente á su sistema de educación. Este sistema debía ser idéntico para los trescientos héroes de las Termópilas y para la madre de Pausanias, que aprontó la primera piedra para el muro que cerraba el templo donde se había refugiado su hijo, traidor á la patria. En las sociedades modernas, menos heroicas sin duda que las antiguas, pero más conformes acaso á la naturaleza del hombre y al destino para que ha sido criado, este valor heroico sería un contrasentido en la mujer, y felizmente no es posible. Hoy día, la vida de la mujer es la vida de familia, y la del hombre, la vida pública. La una debe buscar la calma y la sombra; el otro debe hacer frente á la agitación y la luz. Para la mujer, la familia lo es todo, y su patrimonio consiste en concentrar su amor, y fijar su pensamiento en los séres á que está ligada por los lazos de la naturaleza; el hombre extiende sus afecciones en más ancho campo: debe elevarlas sobre la ternura del padre y la debilidad del esposo, pues que dominan en su alma los lazos sociales. La unión de estos dos seres, de los cuales el uno estrecha y concentra sus afecciones y el otro las extiende, concurre á satisfacer una doble necesidad social: promueve las virtudes domésticas, necesarias á la dicha y á la conservación de la especie, y las virtudes cívicas, indispensables á la duración y al bienestar de las naciones. Siendo verdaderos estos pensamientos, en ellos está la solución del problema de que tratamos, y deduciremos que la escuela es el lugar á propósito para dar al hombre las virtudes públicas, y la educación de la familia lo más conveniente para habituar á la mujer á las virtudes domésticas.

Mas si el maestro debe vigilar la vida común de la escuela y las relaciones de los niños entre sí, creo que no debe influir directamente, porque se expondría á comprimirlas. No obstante, si debe respetar esta libertad, sin la cual dejarían de ser naturales estas relaciones, puede sacarse de ellas gran partido estudiándolas con diligencia, porque le darán á conocer el carácter de sus discípulos, pues que, en estas relaciones en que el niño obra con desahogo, en que se muestra desnudo, por decirlo así, descubrirá el profesor inteligente las buenas cualidades que ha de fomentar y los vicios que debe ahogar en su germen. En la clase no hay más que discípulos que trabajan y obedecen; durante el recreo, en paseo y donde quiera, en fin, que el niño tiene más libertad, se muestra con toda la ingenuidad de su naturaleza.

¿Quién no ha escuchado con interés los discursos tan vivos y animados, los diálogos, á veces tan graciosos, de los niños en sus juegos? ¿Quién no ha presenciado sus ligeras disputas, y sus arrebatos de cólera, á que sigue inmediata-

mente la alegría infantil? Uno hace notar su astucia y artería; otro su leal franqueza y su complacencia. Allí se halla, como entre los hombres, el déspota que usurpa el poder, y el tímido que ha tomado de antemano la resolución de obedecer, y que, siempre bueno y siempre débil, cede para evitar los disgustos del combate. Bonaparte, mandando en Brienne una ciudadela de nieve, era el mismo conquistador que llenó á Europa de admiración y espanto en Marengo y Austerlitz; y un maestro hábil, observando con cuidado su fisonomía, su mirada de águila y su locución viva y rápida, cuando no adivinase su prodigioso destino, hubiera sospechado por lo menos que había de ser un genio superior. El juego de las bolas de nieve decía ciertamente mucho más que sus más notables progresos en el estudio.

En el trabajo de los discípulos tiene el maestro la medida de los talentos; en los juegos, en los momentos de abandono, sorprende las disposiciones morales, sobre todo, reconoce las cualidades sociales que debe animar; y así como pide cuenta á cada uno del resultado de su trabajo intelectual, debe también poner á prueba sus progresos en el arte social. Hice un día un ensayo que me proporcionó motivo á observaciones curiosas. Hablando con el digno pastor de Versalles, Mr. Nelson Vors, de la acción moral que puede ejercerse en la infancia, convinimos en hacer un experimento que podía ilustrarnos acerca del grado de sensibilidad de los niños en las escuelas primarias. Provistos de libros escogidos para la juventud, visitamos las cinco escuelas gratuitas de niños de Versalles, y, en todas ellas, después de manifestar nuestro deseo de conocer al mejor discípulo, rogamos á los niños que escribiese cada uno secretamente el nombre del condiscípulo á quien amase más. Los que no sabían escribir nos dictaron en voz baja el nombre del amigo preferido, y de este modo reunimos los sufragios sinceros de todos los alumnos de una misma escuela. El resumen de este escrutinio de nueva especie no carecía de interés, porque habíamos anunciado que el niño que reuniese mayor número de votos, recibiría de cada uno de nosotros dos un libro en testimonio de nuestra satisfacción. Este premio debería ser tanto más satisfactorio para el vencedor cuanto que se le adjudicaba por sus mismos condiscípulos, y no era de suponer que hubiera intrigas ni injusticia, porque nadie podía adivinar nuestro intento cuando entrábamos en la escuela. Este juicio imparcial era la expresión espontánea de la verdad. Una de las escuelas contaba 80 alumnos y el que tuvo mayor número de votos no reunió más que 23; en otra había 100 niños, y 76 de ellos dieron su voto á uno mismo; la tercera reunía 90 alumnos, y el más favorecido no tuvo más que 19 amigos; en la cuarta, de 80 niños, 60 de ellos hicieron la misma elección; en fin, los 66 discípulos de la quinta dieron 15 votos al más querido. Sólo dos escuelas presentaron una mayoría respetable, y, cosa no menos digna de atención, advertimos gran diferencia en el efecto que produjo en ellas nuestra proposición y el resultado obtenido.

En las tres escuelas en las cuales fué más corto el número de votos reunidos por el que más, se había escuchado con frialdad nuestra corta alocución, se miró con harta indiferencia el acto de la elección, y todo pasó en silencio. No sucedió lo mismo en las otras escuelas; desde nuestras primeras palabras animóse la vista de los niños, y cada uno dirigió una mirada expresiva á su amigo; se escribió el nombre preferido con notable rapidez, y presidía al resumen del escrutinio una inquietud manifiesta: los votos se contaban con ansiedad. No hubiera habido

más expresión si se tratara de elegir un diputado para que sostuviera los intereses de la patria. Fué una escena verdaderamente dramática; y al proclamarse el nombre del vencedor, adivinado ya de antemano, prorrumpieron todos en aplausos, en voces, y en palmadas, con los ojos bañados en lágrimas y el rostro radiante de alegría. ¿Cómo explicar esta diferencia? Perteneciendo al mismo pueblo, las cinco escuelas se hallaban en circunstancias casi idénticas, y todos los alumnos habían recibido la misma educación primaria; era preciso, pues, que la causa estuviera en otra parte, y no podía estar sino en los hábitos de la escuela y en el sistema de disciplina establecido. Acaso encontraremos en esto otra prueba de las verdades que hemos intentado antes establecer. De las tres escuelas en que los niños permanecieron indiferentes y fríos, la una, bastante mal dirigida, se componía de alumnos poco aplicados, que apenas comprendieron lo que queríamos; las otras dos eran buenas escuelas; notables por el orden, la calma, el silencio, frutos de una disciplina severa; creímos observar en la fisonomía de los niños que las frecuentaban menos abandono acaso; no expresaban temor, pero tampoco confianza. Por el contrario, en las otras dos escuelas donde se prorrumpió en demostraciones de entusiasmo, los maestros eran menos rígidos, la disciplina menos severa, una especie de tolerancia reemplazaba á la precisión y á la rigorosa observación de la regla establecida, circunstancias por las cuales se distinguían las otras dos escuelas. No me atreveré á afirmar que sea esta la causa del hecho curioso de que hemos sido testigos y que el desarrollo de los sentimientos generosos esté en razón inversa de la severidad de la disciplina; pero sí creo que este experimento merece toda nuestra atención y que convendría repetirlo en mayor número de escuelas y en otras localidades.

Por lo demás, me parece excelente idea la de este premio de amistad ó compañerismo, y desearía verlo establecido tanto en las escuelas muy concurridas como en las que lo sean menos. Tales luchas son morales y no ofrecen ninguno de los inconvenientes de las luchas del talento. No excitan la vanidad, á no ser una vanidad generosa, cuyos efectos no son temibles. Desearía que se establecieran premios de honor para las cualidades sociales y las virtudes que se manifiestan en la escuela, que podrían desarrollarse por medio de justos estímulos. ¿Por qué no ha de premiarse el amor filial, la amistad, la dulzura de carácter, la exactitud en el cumplimiento de los deberes, el respeto y el amor del discípulo para con el maestro? De seguro que estaría yo más orgulloso en ver la cabeza de mi hijo laureada con una de estas coronas cívicas, que su mano cargada con todas las palmas escolares. No puede fomentarse demasiado la unión cordial y la fraternidad entre los niños; existe ya, sin duda alguna; se dice también que es excesiva y algunos la consideran mal entendida y á veces inmoral; pero no veo en esto sino un deplorable efecto de nuestro sistema de disciplina. El niño á quien se encomienda un trabajo, que no sabe hacerse atractivo, y que le cuesta muchas incomodidades, pide auxilio á sus compañeros de aburrimiento y de dolor; y el condiscípulo no da por lo común pruebas de su amistad, sino ayudando complacientemente á su amigo á excusarse de sus obligaciones ó á librarse del castigo. Acusar á un condiscípulo es el acto más vergonzoso del colegio; el punto de honor está en defenderlo aun á costa de la verdad. ¡Qué lección para el porvenir! No hay maestro que no se queje de este compañerismo desleal y que no asegure que esto depende de la naturaleza misma del discípulo, cuando no depende sino de la escuela. Si

nuestro sistema de disciplina fuese más paternal, si considerásemos á nuestros discípulos como á hijos nuestros, no temerían nuestra severidad ni para con ellos mismos ni para con sus amigos, y entonces su recíproca acción sería más noble y más moral. El buen compañero sería el que diese mejores consejos, y el que contuviera á sus condiscípulos dispuestos á separarse de sus deberes. He aquí un sueño, una utopia, se dirá. Si, es un sueño con vuestras escuelas y con vuestra rutina; pero con las mías es una consecuencia rigurosa de los verdaderos principios de educación que trato de ensayar. Diré más: en la escuela moral que creo posible, cuando se cometa una falta, las más fuertes reprensiones no serán para los malos, para los autores del mal, sino para los buenos, para los que, inocentes de la falta, sean culpables de no haberla impedido. Quisiera que los mejores alumnos de una clase ejerciesen en sus compañeros el ascendiente de la razón; y la experiencia me ha demostrado que esto se consigue cuando se ponen los medios.

Sin embargo, no quisiera que se llevara muy lejos esta acción moral del niño sobre el niño. Se ha intentado establecer jurados en algunas escuelas, y yo mismo he hecho el ensayo para ilustrarme. Es opinión general que los niños son muy indulgentes entre sí: esto es verdad cuando los niños están entregados á sí mismos y bajo el solo influjo del compañerismo; no lo es cuando aceptan la misión de jueces, porque entonces toman con arrogancia el carácter y severidad de tales. He visto estos tribunales infantiles con su presidente, su jurado, su acusador y sus defensores. He visto comparecer á su presencia á un niño acusado de falta grave; he presenciado los debates, y lo que más me ha divertido es la diligencia con que los niños procuraban tomar el tono imponente del magistrado. Parecía que las funciones de que estaban revestidos accidentalmente aquellos alumnos les dominaban como á su pesar; desaparecía el compañero y el amigo, y se hacía notar el fallo por una severidad excesiva. Una vez este fallo fué cruel; pero como la escuela estaba bajo mi dependencia, pude intervenir y desechar el acuerdo, cuyas consecuencias no habían podido comprender los niños. Para una falta, que en verdad era grave, nuestros jueces de doce años no consideraban bastante enérgica la pena mayor: el despedir de la escuela al culpable. De esta manera apartaban de su lado á un compañero con quien habían vivido por espacio de tres años, y que se había distinguido siempre por sus progresos. La infancia no juzga sino el hecho actual, sin tener en cuenta los antecedentes, ni poder prever las consecuencias. No puedo, pues, aprobar estos jurados compuestos de niños; mi ensayo no ha sido feliz; y además presentan otro inconveniente: sólo el maestro tiene el derecho de obrar, de impedir el mal y de recompensar el bien. No puede confiar á otro esta prerrogativa que constituye su fuerza moral, y menos debe abandonarla á sus discípulos.—*(Lebrun, director de la Escuela normal de Versalles.)*

Arnaiz (Román.) Maestro calígrafo examinado, de la ciudad de Burgos por los años 1818, de quien hace mención el Sr. Naharro en su *Arte nuevo de leer*.

Arragel (Rabi Mosse). Maestro calígrafo rabino que escribió en romance castellano con excelentes miniaturas la grandiosa Biblia que se conserva en el archivo del duque de Alba: obra terminada en 2 de Junio de 1430 en la villa de Maqueda.

Arrastia (Silvestre). Maestro calígrafo examinado de la villa de Tordesillas (Valladolid) por los años 1818, mencionado por Naharro en su *Arte nuevo de leer*.

Arroyo (Agustín). Maestro pendolista de regla y compás para cantorales y otros libros de Iglesia, que ejerció su profesión en Burgos en la primera mitad del siglo XVII. Terminó en 1630 algunas de sus obras, de que aun se hace uso en la catedral de Burgos.

Arroyo (Diego de). Maestro iluminador y tracista de letra, de Toledo, en el siglo XVI, citado por Palomino.

Trazó é iluminó las letras para los libros de coro de la catedral de Toledo por los años de 1534, con la cooperación de Francisco de Villadiego.

Arte de la educación. Excusado parece decir que el arte de la educación pertenece á las llamadas liberales y que si procede, como todas las artes, conforme á un plan dado ó á un tipo preconcebido, se distingue de las demás, no sólo por su ideal, sino por la naturaleza de sus productos, circunstancia que le eleva sobre todas las representadas bajo una forma material. En este concepto, distínguese aun de las artes liberales, porque si la manifestación exterior refleja el genio del artista, no puede éste prescindir de tener en cuenta el medio material en la concepción de su obra, y si concurren á la cultura del hombre, es sólo en un sentido limitado, mientras que el arte de la educación concibe y desenvuelve su ideal en la mente sin preocuparse de medios materiales para representarlo, y atiende á la cultura del hombre bajo distintos puntos de vista, en todos sentidos y con preferencia á la de las facultades del alma, á la cultura intelectual, estética, moral y religiosa.

Pero ¿en qué consiste el arte de la educación? En teoría opinan algunos pedagogos que debe limitarse á desenvolver las facultades innatas ó la individualidad del niño, para lo cual, sin necesidad de un plan determinado, basta excitarlas, cuidando de que no adquieran torcida dirección. Esta hipótesis, sin embargo, bajo cualquier forma que se presente, está en contradicción con los hechos y con el raciocinio. Para demostrarlo basta fijarse en las diferencias que se advierten en los hombres de diversos tiempos, diversos pueblos, diversas clases de la sociedad, diversas familias. La mayor parte de estas diferencias, y precisamente las más características, son independientes de las disposiciones naturales. El niño que nace en un pueblo y se traslada en su tierna edad á otro distinto, adquiere el carácter de los habitantes de este último. Los que se educan juntos bajo la dirección de un mismo educador adquieren ciertos hábitos y cualidades semejantes. Estos y otros muchos hechos que pudieran citarse demuestran que el arte de la educación no se limita al desenvolvimiento de los gérmenes innatos de la naturaleza humana.

Opinan otros que el arte no se funda en la ciencia, sino que depende del talento y del sentido ó tacto práctico del educador. Alegan en su apoyo que la historia de la pedagogía suministra multitud de ejemplos de teóricos que no han sabido educar bien á sus hijos ni á los extraños; mientras que otros, sin instrucción teórica, sin más que su tacto práctico, obtienen brillantes resultados. Viene asi-

mismo á confirmar su opinión, la variedad de sistemas científicos y el hecho de que, cuando más se ha tratado de teorías, se ha procedido con mayor vaguedad é incertidumbre. No deja, en efecto, de tener algún fundamento este modo de discurrir. La ciencia versa sobre principios y reglas generales con su fundamento; el arte atiende además á las disposiciones y circunstancias especiales del individuo. Por eso el educador además de la instrucción ha de saber adoptar el tono, el semblante y la acción conveniente en todos los casos, habilidad que suple á veces á la ciencia por una especie de tacto natural é instintivo, aunque inseguro y limitado. En esto consiste que un maestro excelente de párvulos á veces no acierte á dirigir una escuela elemental, y al contrario; y que uno que obtiene apreciables resultados con los niños de cortos alcances, nó sepa dirigir á los dotados de mayores disposiciones, y al contrario.

No puede, sin embargo, inspirar completa confianza el sentido práctico, esa habilidad especial de algunos maestros, por más que en determinados casos produzcan saludables frutos. Por estos resultados se exalta á veces la imaginación del educador y aun de los padres, se acogen los métodos con mal fundado entusiasmo y luego viene el desengaño. Esta es la corta historia de algunos métodos hasta los de Jacotot y Hamilton, sin que por eso pueda negarse que en todas sus páginas encierran éstos luminosas ideas prácticas que conviene aprovechar, aunque parezcan incompletas bajo el punto de vista científico.

El tacto y la habilidad de algunos maestros viene á ser en cierto modo una escasa reproducción de las experiencias psicológicas, y no basta en todos los casos porque no todos pueden haberse experimentado. En este supuesto el arte de la educación debe fundarse en la ciencia, aprovechando á la vez las máximas y el ejemplo de los maestros experimentados, pero no en hipótesis controvertibles, sino en los principios y conocimientos generalmente admitidos.

Artes y oficios (Escuela de). La enseñanza marcha de acuerdo con el espíritu y tendencias de cada época. Durante siglos han dominado los estudios clásicos y la ciencia pura; en nuestros tiempos comparten su acción é influencia con otros estudios destinados á satisfacer nuevas necesidades.

Por efecto de las profundas transformaciones verificadas en la manera de ser de la sociedad y del individuo, es indispensable atender con particular empeño á elevar la dignidad de las masas por medio de la educación popular, desarrollando sus facultades superiores, cuyo poder es infinitamente más eficaz que el de las fuerzas musculares, y favorecer el desarrollo de la riqueza, proporcionando al agricultor, al industrial y al negociante la instrucción conveniente para perfeccionar y hacer más productivas sus industrias.

Todo concurre á facilitar el trabajo y mejorar la situación del trabajador. La ciencia, descendiendo de sus elevadas regiones, suministra lo más sustancial, lo de más inmediata aplicación que se desprende de sus teorías, poniéndolo al alcance de las inteligencias menos cultivadas, buscando á la vez los medios de asegurar el bienestar del trabajador, y el arte presta su auxilio para embellecer los productos del trabajo.

La tendencia en este sentido es tan fuerte y poderosa, que ni la tradición, ni la costumbre, ni los intereses creados, por respetables que sean, ni nada es capaz de resistirla. Hay, pues, necesidad de una educación é instrucción apropiadas á

las nuevas exigencias sociales, y es preciso organizarla de una manera inteligente, so pena de permanecer estacionarios en medio del movimiento y progresos de las naciones civilizadas.

Tal es el fundamento de las escuelas destinadas en nuestros días á los artesanos y obreros, entre ellas las de artes y oficios.

En estas escuelas lo esencial son los talleres, donde los alumnos se ocupan en trabajos que preparan para diferentes industrias y profesiones, dándoles carácter más especial según el género de ocupación á que han de dedicarse los alumnos, ó las industrias de mayor aplicación y utilidad en las localidades donde se establecen.

Aunque lo esencial en estas escuelas sea el trabajo manual ó la práctica, se dan también enseñanzas teóricas elementales preparatorias, con objeto de suplir la falta de instrucción de los jóvenes, indispensable para los procedimientos y ejecución de los trabajos mecánicos.

En estas escuelas, lo esencial son los talleres; las enseñanzas teóricas, lo accesorio.

Artesanos (Educación de los). Del perfeccionamiento progresivo de los artesanos, depende el perfeccionamiento progresivo de los oficios; de suerte que no puede exigirse lo uno sin lo otro.

La educación física de los artesanos ha de tender á endurecerlos y fortificarlos; el artesano ante todo necesita ser sano y robusto.

En cuanto al desarrollo intelectual, no basta en nuestros días que el artesano sepa trazar groseramente algunas letras, leer un libro elemental y conocer un poco el cálculo. Nuestra época exige en los diferentes oficios, conocimientos teóricos, que suponen otros desconocidos á nuestros artesanos (1).

En otros tiempos, cuando se recibía un aprendiz, no se cuidaba de informarse si poseía algunos conocimientos en química, en geometría ó en dibujo lineal. El aprendiz pasaba tres ó cuatro años al lado del maestro, barría la tienda, encendía el fuego en el invierno, llevaba en brazos al hijo del maestro cuando la madre estaba fatigada, y después de los cuatro años terminaba su aprendizaje, sin haber aprendido otra cosa que una rutina mecánica, estacionaria, destructora de todo progreso, de toda mejora.

Este estado de cosas debe cesar. El artesano ha de darse cuenta de todo lo que hace, de todos los recursos de su estado, de todos los que puede poner en práctica, y no limitarse á imitar lo que se ejecuta desde tiempo inmemorial, por-

(1) Lo que Talleyrand decía en 1791, tiene aún aplicación en nuestros días: "¿Quién no se ha lamentado, y quién no se lamenta aún, al ver á tantos artesanos entregados á una rutina que ningún principio dirige ni rectifica..... ignorantes enteramente de la ciencia del dibujo lineal, tan necesario y tan poco conocido, del arte de medir una altura, de medir un ángulo y de apreciarlo hasta con medio grado de diferencia; extraños á los principios razonados del equilibrio, de las palancas, de la romana, de la balanza; que desconocen las propiedades más generales del aire, todos los procedimientos, todos los descubrimientos aplicables á las artes y á las manufacturas con que la química ha enriquecido en nuestros días el espíritu humano; que no saben cuáles son los cuerpos que dilata la humedad y cuáles los que contrae; en una palabra, que desconocen el arte de la mecánica más grosera, y casi siempre la teoría que la simplifica y la engrandece?„

que en nuestros días todos los ramos industriales han alcanzado un perfeccionamiento notable.

La geometría elemental, el dibujo lineal, el arte de construir máquinas, con la teoría en que se funda, la física y la química aplicadas á las artes, el conocimiento de los materiales que trabaja y los puntos de donde puede obtenerlos con más ventaja; todo esto debe formar parte del círculo de sus conocimientos, indispensables al mayor número de artesanos.

De este modo llenarán dignamente, bajo el punto de vista material, el puesto que ocupan en la sociedad; podrán aumentar su propia fortuna, y contribuir al bien general por medio de adelantamientos é invenciones; comprenderán en su conjunto el oficio que ejercen y los demás con que éste se halla en relación; no serán impotentes cuando se les exija algo más de lo que habitualmente ejecutan. Buenas escuelas especiales de artes y oficios, y acaso algunas lecciones en la escuela elemental, despertarán el deseo de trabajar mejor, de adelantar y no quedar impotentes para satisfacer las exigencias de la época.

Añadamos con Naville que «algunos más conocimientos teóricos, junto á una cultura extensa y variada de sus facultades prácticas, preservará á los artesanos de la miseria, en la cual pueden precipitarles los cambios del comercio y los caprichos de la moda, y les dará aptitud para dejar el oficio que ejercen, si el caso lo requiere, y dedicarse á cualquier otro ramo de industria.»

La educación moral, en fin, deberá precaverles contra el vicio, y hacerlos hombres respetables y ciudadanos virtuosos.

Artistas (Educación de los). Los artistas forman, por decirlo así, una clase aparte en el Estado. Viven bajo el dominio de lo ideal y no pueden pensar en los intereses terrenales: el arte es lo que les interesa, lo que les preocupa constantemente; no conocen más que el arte y no viven sino para el arte. He aquí lo que son por lo menos los verdaderos artistas, los que han recibido la herencia del genio.

Pero estos verdaderos artistas son pocos en número, mientras que una multitud de ellos, con talento ó sin él, se colocan á sí mismos, por lo menos en su imaginación, entre los artistas de primer orden y entre los ingenios más distinguidos. ¡Cuántos de éstos, en lugar de la vida ideal que debíamos suponerles, llevan una vida despreciable y material, se entregan á toda clase de excesos, á todo género de extravagancias, y creen excusarse con la fórmula trivial de que el artista no puede someterse á las reglas que sirven de base para juzgar al común de los hombres!

Estamos muy lejos de participar de esta opinión; y si el artista á quien la naturaleza ha dotado de ingenio es superior al vulgo, no por eso deja de ser hombre y ciudadano, y como tal, y aunque sólo fuera como artista, necesita conocimientos que les son indispensables, y sin los cuales debe renunciar al título que ambiciona.

El talento y las facultades que la educación debe desarrollar en el artista, los conocimientos que la instrucción debe proporcionarle, han de tener por objeto formar al artista inteligente, al hombre moral, y por esto mismo el más digno de la admiración de los pueblos.

El conocimiento de lo bello y la pureza del gusto, son dos cualidades especia-

les sin las que no hay verdadero artista, y hacia las cuales debe tender la instrucción que á éste se de; los conocimientos teóricos le preparan á la práctica de su profesión; el desarrollo de la teoría de lo bello en general, que se aplica á todas las artes y de la relativa á cada una de ellas, le facilita los medios de imprimir á sus obras el carácter de perfección que constituye su verdadero mérito.

El gusto es un don de la naturaleza; la instrucción no puede hacer más que desarrollarlo, modificarlo, purificarlo y dirigirlo; pero si esta instrucción abraza la historia del gusto en general, y la del gusto en cada arte en particular, preservará al artista de mil aberraciones, presentándole modelos dignos de admirar y penetrándole de la verdad de que todo lo más bello que ha producido el espíritu humano, no es sino un pálido reflejo de aquella belleza ideal que debe presidir á todas las concepciones del verdadero artista.

La educación viene luego á completar la obra comenzada por la instrucción; imprime al alma del artista aquella pureza, aquella belleza que trasmitirá á sus obras; y para esto es menester que la educación le haga adquirir integridad de costumbres, sentimientos nobles y elevados, y que le preserve del funesto contagio que propaga el mal ejemplo y que ahoga los más bellos impulsos del genio.

Esto es de la mayor importancia para la sociedad. ¡A cuántas personas, en efecto, no puede alcanzar la corrupción de un poeta, un pintor, un escultor y un escritor que viven en la inmoralidad!

Por eso la moralidad del artista es mucho más importante que la de multitud de hombres, cuyos vicios, no menos censurables, quedan encerrados en el estrecho círculo en que viven. Y si en esto puede la educación hacer un bien inmenso, ¿por qué no ha de introducir el Estado algunas mejoras en la educación de esta clase de ciudadanos?—*(Teodoro Fritz.)*

Artístico (Sentimiento). Véase *Estetica.*

Asambleas de Maestros. Véase *Congresos pedagógicos.*

Ascética (Educación). Los atletas griegos se abstenían de ciertos goces para conservar mejor las fuerzas físicas y la agilidad del cuerpo, á cuyo régimen llamaban *ascético.* Denominároнse también *ascéticos* los cristianos que se imponían varias penitencias con objeto de hacerse agradables á Dios (1). Consiste, pues, la educación ascética en imponer privaciones á los educandos. Este género de educación es raro en la actualidad, y sólo se practica: 1.° donde se aspira á robustecer el cuerpo; 2.° donde se adoptan privaciones en la comida por motivos higiénicos; 3.° donde se aspira á una virtud muy superior por la privación de toda clase de goces. En estos casos, sin embargo, se da mayor importancia de la que en sí tiene á uno de los medios de educación, muy importante, sin duda, cual es

(1) La vida monástica, muy saludable en sus buenos tiempos, tuvo principalmente su origen en esta educación ascética. Los monasterios combatieron con un celo digno de los mayores elogios contra la corrupción de los paganos, y la gloria de los monjes, por su ascética santidad, no fué la que contribuyó menos á la propagación del cristianismo.

el de las privaciones. La juventud ha de saber abstenerse y habituarse á luchar con sus deseos; pero no ha de creerse que el joven más endurecido y fuerte, ni el que se priva de la carne, del vino y de ir al teatro es mejor que los demás. Todas estas cosas son medios genéricos de educación, los cuales, bien entendidos y aplicados con acierto, son muy provechosos, pero dañan y perjudican cuando se abusa de ellos.—*(J. H. C. Schwarz.)*

Ascona (D. Matías). Maestro pendolista de la ciudad de Sevilla, en la segunda mitad del siglo XVIII, de cuyo profesor da noticia Torío, en su *Arte de escribir*.

Asenjo (Eutiquiano). Maestro calígrafo examinado, que ejerció el Magisterio en la villa de Medinaceli (Soria) por los años de 1818, citado por Naharro.

Aseo.—Hemos considerado el vestido como medio artificial de protección y defensa del cuerpo; ahora añadiremos que contribuye á la limpieza evitando el contacto inmediato de muchas sustancias que producirían suciedad. Sin embargo, cuando el vestido está sucio, especialmente aquella parte del vestido que está inmediata al cuerpo, lejos de contribuir á la limpieza, se opone á ella. Es Preciso advertir también que el vestido defiende al cuerpo defendiendo á la piel, que es el órgano naturalmente encargado de la defensa de todas las demás partes. Admirablemente dispuesto este órgano por el Supremo Autor de la naturaleza para los usos á que está destinado, necesita sin embargo en el hombre social y civilizado, ó en el hombre que hace uso de su razón, estar por la mayor parte cubierto con el vestido para el ejercicio expedito de sus principales funciones.

Estas funciones se alteran más ó menos, se pervierten ó se interrumpen muchas veces cuando la piel no está limpia, é indicaremos la razón. La transpiración insensible, acción importantísima á la vida, por medio de la cual expelemos una gran cantidad de sustancias inútiles que han llegado á hacerse nocivas permaneciendo en el interior, y son el resultado del continuo deterioro y renovación de las partes, es más ó menos abundante en los diferentes estados de la atmósfera, en los varios ejercicios corporales y también en el regular ó irregular estado de las demás funciones orgánicas. Esta exhalación continua se incorpora en todo ó parte con el aire atmosférico contiguo. Si la transpiración es abundante, como sucede en tiempos de calor, y la atmósfera por su densidad y humedad no favorece esta evaporación, resulta que una parte de la transpiración, ó del sudor, si aquella ha llegado á este grado, penetra en el vestido y permanece en él, quedando otra parte sobre la superficie del cuerpo; y esto sucede siempre que hay sudor, aunque la atmósfera sea regular. El efecto inmediato de esta parcial detención de la transpiración ó del sudor en el vestido y sobre la piel, será estorbar la salida de nuevos despojos, impidiendo la ulterior transpiración. En virtud de otra función de la piel, hasta cierto punto opuesta á ésta, las sustancias que están en contacto con la superficie del cuerpo y en estado de poder ser absorbidas, se introducen y van á parar á la circulación general de la sangre. Estas sustancias pueden ser útiles, inútiles ó nocivas. Cuando son útiles se emplean en los usos para que pueden

servir; si son simplemente inútiles son expelidas de nuevo, y si son nocivas producirán mayor ó menor daño en razón compuesta de su especial malignidad y de su cantidad: y en este último caso se encuentran los residuos animales que la transpiración trae consigo, cuando quedan adheridos á la piel; y es sabido que la absorción de efluvios animales, no sólo produce fiebres, inflamaciones, etc., sino hasta la muerte misma, obrando como un veneno activo cuando están muy concentrados.

Por lo menos, y esto es lo más frecuente, las sustancias pegadas á la piel ocasionan irritación y desarreglan el modo de sentir de este órgano, ó sus funciones de sensación y relación, que son indudablemente las más delicadas é importantes; y cuando esta alteración es grande y duradera, las consecuencias pueden ser muy perjudiciales y varias.

Es, pues, evidente la necesidad de la limpieza del cuerpo como condición especial para la salud; y á fin de que el cuerpo se conserve limpio, claro es que las cosas que están ó se ponen en contacto con él deben estar también limpias; y de aquí la conveniencia de mudar y lavar á menudo el vestido interior y cuidar del aseo del vestido exterior, de los muebles que tocamos, de la habitación en que vivimos, etc. Pero aun hay más: la limpieza, no sólo importa para la salud, sino que influye en el carácter moral del hombre, y le conocen poco los que dudan ó ignoran que la limpieza y la decencia son poderosos auxiliares de la virtud, si no son virtudes en sí mismas. El respeto y la estimación de sí mismo no suelen asociarse con la inmundicia y los jirones, y faltando la estimación propia, falta el fundamento de aquellas cualidades que contribuyen más al bien de la sociedad. El individuo que no cuida de su persona, no la estima, y el que no se estima á sí mismo no tiene derecho á la estimación de los demás, ni debe esperar que los demás le estimen; y la persona que se encuentra en este caso tiene menos motivos para obrar bien, y obrará mal con mayor facilidad.

La limpieza forma también parte de la economía doméstica, y esto es bastante claro para que nos detengamos en demostrarlo. Conviniendo en que la limpieza es necesaria á todos, también es preciso convenir en que no en todos los países y en todas las clases de la sociedad es igualmente fácil obtenerla. En España, por ejemplo, por su localidad y lo seco del clima en muchos puntos, y por la grande abundancia de polvo en la atmósfera, que es consiguiente, y principalmente por la escasez de aguas en gran parte de la Península, son precisos mayores cuidados y mayor esfuerzo para conservar la limpieza personal que en otros países donde falta el calor y sobra la humedad. Las clases pobres y trabajadoras empleadas en oficios materiales y mecánicos, y que viven, digámoslo así, en una atmósfera de tierra y otras materias, se ensucian necesariamente más, porque transpiran ó sudan de ordinario mucho, y la tierra se adhiere al cutis con mayor facilidad. Carecen por otra parte de los medios de precaución y hasta del agua necesaria para lavarse, y necesitan poner más de su parte para conservar alguna limpieza. No es esto decir que la limpieza sea incompatible con la pobreza, sino que es más difícil y más necesario atender á ella; y que es preciso por lo mismo acostumbrarse desde la niñez á adquirir hábitos convenientes y fuertemente arraigados en la infancia; contraer, en fin, la necesidad del aseo como se contraen otras necesidades menos útiles. Los maestros ó directores de párvulos pueden contribuir en gran manera á que se generalice, por los medios que indicaremos,

esta buena cualidad en el pueblo español, que necesita especialmente de ella por las razones expresadas.—*(P. Montesinos.)*

«El aseo del cuerpo y un traje honesto, dice Bacón, anuncian por lo común cierta modestia en las costumbres, veneración á Dios que nos ha criado y respeto á la sociedad en que vivimos y á nosotros mismos, porque no debemos respetarnos menos que á los demás.» Es una dicha encontrar en los escritos de tal sabio preceptos semejantes, que dan á esta cuestión, en apariencia tan material, un carácter moral y hasta religioso. Tenemos, pues, razón para decir que nada carece de importancia en educación, pues que hasta los cuidados de nuestra persona, los hábitos de aseo ejercen influencia en el estado del alma. No es sólo objeto de la solícita ternura de la madre, es asunto mucho más grave y digno de la atención del padre de familia. Diré más: bajo otro punto de vista reclama también la atención del ciudadano: porque no es cuestión de individuo, sino cuestión de pueblo, é interesa á todos en general y á cada uno en particular.

No hay duda que el aseo de las habitaciones y el de la persona tienen grande influjo en la salud pública. ¿Por qué no es peligrosa la reunión de muchos hombres en algunas partes del mundo, en algunos países, y sí en otros? ¿Por qué no atacan jamás ciertas enfermedades á los hombres que favorecidos por la fortuna pueden vivir con ciertas comodidades, mientras que abruman á poblaciones enteras, condenadas á penosos trabajos y á duras privaciones? ¿Por qué, en fin, estas enfermedades eran frecuentes y mortales en ciertas épocas remotas, y se han hecho menos comunes y malignas en nuestros días? La lepra desolaba los pueblos en la Edad Media, y era un azote tan terrible, que en aquellos tiempos de ignorancia y superstición se consideraba como negocio de conciencia, y se creía que no había otro remedio que la oración y bendición del sacerdote. Otro azote siempre violento, la sarna, que no es una enfermedad, sólo aparece en los lugares donde se acumulan muchos hombres miserables, que, no conociendo las dulzuras de una vida más aseada, se abandonan á la indiferencia y al desaliento.

En tiempo de los emperadores se había aglomerado un pueblo inmenso en las ciudades romanas; pero entonces era casi general el uso de los baños. Comenzó á introducirse este uso por Pompeyo. Mecenas, en tiempo de Augusto hizo construir en Roma el primer baño público; y Agripa, siendo edil, hizo construir en un solo año 170 baños. Los emperadores que le sucedieron imitaron este ejemplo, de modo que muy pronto se contaron 800 baños solo en Roma. La munificencia imperial, tan interesada en agradar al pueblo, abría gratuitamente al público estas termas magníficas; el baño se hizo una necesidad popular, y se dejaban conocer sus provechosos efectos en la salud pública. Aquellos pueblos antiguos, viviendo bajo un cielo despejado y vistiendo sus cuerpos con ropas de lana, necesitaban frecuentes abluciones que conservasen el aseo y la flexibilidad necesarios á la salud. En la Edad Media se perdió el uso de los baños: la disolución del tiempo de los emperadores avergonzó á los primeros cristianos, y la religión proscribió los baños, que se habían convertido en lugares de corrupción, al mismo tiempo que hacía imposible su sostenimiento la miseria de aquella deplorable época. Entonces comenzaron también los viajes, la emigración de los peregrinos, que, después de haberse prosternado ante el sepulcro de Jesucristo, volvían de las abrasadas tierras de Oriente, sin traer, después de largas fatigas, más que una vida debilitada por las privaciones y los ayunos. Recorrían los campos llevando con-

sigo santas reliquias y palabras de consuelo, pero á la vez cubiertos de lepras contagiosas y de úlceras producidas por la suciedad y el calor. Nuestra población agrícola abrigaba en su corazón aquellas preciosas creencias, que consuelan al pobre y le disponen á conmoverse con las cosas sagradas; pero al mismo tiempo estaba dominada por aquella miseria y aquel abandono de los cuidados del cuerpo, que predisponen á contraer el terrible mal *que nos ha venido del país donde se hizo morir á Jesucristo en una cruz*, como dice el ingenioso autor de la *Historia de los franceses de todos estados*, Mr. Monteil. Desde aquella época desapareció el uso de la lana y se adoptaron generalmente telas de hilo y de algodón. Pero, á pesar de todas las ventajas, efecto de tal mejora, falta aún mucho que hacer, y no han cesado los estragos de las enfermedades producidas por la negligencia de los cuidados del cuerpo, pues que á veces afectan cruelmente á muchas provincias. Sin embargo, los bienes que experimentamos á causa de haberse hecho más fácil la limpieza, gracias al uso de las telas de hilo, nos indica lo que nos resta que hacer.

En la escuela es donde principalmente podemos hacer contraer á los niños hábitos de aseo y limpieza que conservarán toda la vida. Nunca será el maestro demasiado atento, demasiado cuidadoso, ni demasiado exigente en este particular. No basta que inspeccione y que exija; es menester que hable y que haga comprender la utilidad y la importancia de una cosa que el niño no puede adivinar. No sólo debe llamar la atención del maestro el aseo del cuerpo, sino que debe someter también á su vigilancia los vestidos. Los cabellos bien peinados, las manos lavadas con frecuencia, el rostro muy limpio y los pies aseados hasta en invierno; tales son los cuidados que se exigen con respecto á la persona. El calzado, la gorra ó sombrero, la chaqueta, la blusa, deben á su vez inpeccionarse cuidadosamente: pero con respecto á estas prendas sólo debe exigirse el aseo: los vestidos viejos, con tal que estén aseados, no dicen mal en la infancia; antes por el contrario, los remiendos y las piezas son á mi ver muy honoríficas, porque hacen elogio de la madre de familia. Los jirones y las manchas que no provienen del uso, manifiestan falta de orden, y por lo que á mí toca, no quisiera en mi escuela á los niños con trajes nuevos, pero sucios y destrozados antes de tiempo. Por pobre que sea una madre, siempre puede llevar á sus hijos aseados: el agua no cuesta más que el trabajo de ir á buscarla y cuando se repasa diariamente la blusa de la escuela y el vestido del día de fiesta, aunque la tela sea grosera, no serán repugnantes los vestidos.

Exijo también el mismo aseo en todos los objetos de enseñanza, y sobre todo en los cuadernos de escritura, aritmética, etc., en los cuales no debe haber manchas, ni dobleces, ni roturas.—*(Th. Lebrun.)*

Asfixia. *(Educación física.)*—El vapor del carbón, el que exhalan los batanes y las bodegas en el momento de la fermentación, se forma de ácido carbónico, gas impropio para la respiración, y que causa en las personas que lo respiran la muerte aparente que se denomina *asfixia*, que quiere decir, sin pulsaciones ó *latidos*, porque los latidos del corazón se suspenden ó debilitan notablemente. Por lo común la consecuencia de este estado, cuando no se aplica pronto remedio, es la muerte verdadera.

Proviene también la asfixia de otros gases, que no sólo son impropios para la

respiración, sino que ejercen en la economía animal una acción deletérea y producen un verdadero envenenamiento: tales son los gases que se desprenden de los lugares comunes. Mueren también por asfixia los ahorcados ó estrangulados. Todas las asfixias presentan un carácter común, cual es el de que por este accidente el individuo parece muerto quedando sin movimiento, y sin respiración.

El primer cuidado en todos estos casos consiste en apartar al enfermo de la acción de las causas del mal. Se le expone al aire libre, se le despoja de las prendas de ropa que pudieran oprimirle, y tendiéndole en la cama ó sobre la paja, se procura reanimar la respiración y la circulación por medio de excitantes, tales como aspersiones en el rostro, y aun en todo el cuerpo en caso necesario, con agua fría y vinagre; friegas con una franela ó un lienzo empapado en líquido espirituoso, como aguardiente alcanforado, agua de melisa, de colonia, etc., y aunque sea con un cepillo suave. Se acerca á las narices sustancias de olor fuerte y picante, como azufre encendido, vinagre radical, álcali volátil; se hace cosquillas en lo interior de las narices con barbas de pluma, y se procura introducir en el estómago algún líquido excitante; por fin, se recurre á lociones estimulantes. La introducción del aire en los pulmones, hecha con inteligencia y precaución, produce también ventajas reales.

En la asfixia producida por el ácido carbónico importa mucho sacar al instante al atacado del lugar en que ha ocurrido el accidente y hacerle respirar aire puro. Cuando proviene la asfixia de los gases de los lugares comunes, puede echarse mano del precioso recurso de los *cloruros desinfectantes*, que descomponen los gases deletéreos. Conviene tomar una precaución muy importante al socorrer á los asfixiados en este último caso, y consiste en evitar el respirar su aliento, porque se asfixiaría el que lo respirase, como ha sucedido en varias ocasiones.

La reunión de muchas personas en un sitio cerrado ha producido muchas veces la asfixia por el desarrollo del ácido carbónico; pues qué el hombre, y lo mismo los animales, al respirar roban oxígeno á la atmósfera y le devuelven ácido carbónico.

Por lo que hace á los ahogados, es menester sacarlos inmediatamente del agua, y aplicarles remedios con perseverancia. Muchas veces se ha conservado la vida de ahogados que habían permanecido algunas horas en el agua. Se les traslada á la cama ó á la paja con mucho cuidado, guardándose bien de la práctica inútil y aun peligrosa de colgarlos por los pies. Después de quitar al enfermo los vestidos mojados y de extraer de la boca y las narices las sustancias extrañas que pudieran impedir la respiración, se recurre á los estimulantes que ya se han indicado, á que puede añadirse cuando el ahogado tarda en reanimarse, la acción del fuego, aplicándole á los muslos, á los brazos y aun á la boca del estómago pedacitos de yesca, corcho ó papel encendidos. En fin, aconsejamos que no deje de aplicarse remedios, aun contra toda esperanza, porque se ha visto reanimarse un ahogado al cabo de muchas horas y cuando ya se le había abandonado en parte.

Cuando la asfixia proviene de la extrangulación, se vuelve ordinariamente en sí con mucha facilidad, quitando á tiempo el obstáculo que impedía la respiración.

La asfixia puede también producirse bajo el influjo de un calor excesivo; para

remediarla basta llevar la persona atacada al aire libre y fresco, desnudarla y hacerle respirar algunos vapores excitantes para que vuelva en sí.

La acción prolongada de un frío intenso produce también la asfixia, y la congelación es una asfixia muy grave y comunmente muy funesta. Sabido es que la congelación puede limitarse á los pies, las manos, las orejas ó la nariz, partes apartadas del centro de la circulación. En estas diversas circunstancias es preciso guardarse de excitar el calor exponiendo al enfermo á una temperatura elevada, porque esta reacción repentina produciría la desorganización de los tejidos; por el contrario, es preciso desnudarlo y frotar su cuerpo con hielo, nieve ó lienzos empapados en agua fría, hasta que comience á restablecerse el calor y la respiración, á la vez que se emplean otros estimulantes; luego se procura introducir en el estómago algún líquido tónico ó confortante.

Iguales medios tienen aplicación á los niños recién nacidos: muchos vienen al mundo en estado de muerte aparente, y no es raro que den después señales de vida y se reanimen completamente cuando ya se había desesperado de salvarlos.—*(Doctor J. Ratier.)*

Asia. *(Historia de la Educación.)* El aspecto general del Asia en materia de educación, aunque muy variado, es, comunmente hablando, poco satisfactorio. No hay país ni comarca alguna en esta parte del antiguo continente en que la mayoría de la población presente señales de regular cultura; no hay pueblo alguno en que la masa de los habitantes se distinga por su moralidad, y tanto la educación pública como la doméstica se halla en extremo descuidada. Entre los pueblos nómadas no se diferencia de la de los salvajes de Africa y América. Por lo que hace á las principales naciones de este inmenso continente, puede verse los artículos PERSIA, INDIA, etc.

Asilo de Nuestra Señora de la Asunción. Instituto de caridad y de educación, creado en Madrid por la iniciativa privada para recoger y educar á los huérfanos de los artesanos y obreros que perecen en la campaña del trabajo.

El asilo reemplaza á los padres; mantiene, viste, proporciona todo lo necesario á la vida de los huérfanos y les da una educación esmerada según sus especiales circunstancias, literaria y técnica, teórica y práctica, en la escuela y en los talleres, por medio de ejercicios combinados acertadamente. Los niños desarrollan sus fuerzas físicas, cultivan su inteligencia, ejercitan los más elevados sentimientos morales y religiosos, adquieren hábitos de trabajo, y una vez con aptitud para vivir por sí mismos digna y honradamente, se les ayuda á establecerse para ejercer un oficio.

Tan piadoso instituto, hoy como en su origen, es de carácter privado, completamente libre, sostenido con recursos particulares.

Los desgraciados que necesitan buscar quien supla el cariño y atenciones paternales de que la desgracia les ha privado, lo encuentran pronto. Para los demás apenas es conocida su existencia, porque, como todas las obras caritativas y verdaderamente útiles, no se paga del aparato y de la ostentación, ni pregona sus beneficios.

Una vez al año, sin embargo, abre sus puertas al público para dar cuenta de

su estado y progresos, y á todas horas se franquean á los que acuden á visitarlo guiados por miras benéficas.

Desde la entrada se predispone el ánimo favorablemente, y después de recorrer las salas y departamentos, en que todo se halla dispuesto con grande inteligencia, es preciso prorrumpir en elogios sin poder contenerse. Ni interior ni exteriormente se parece á otras casas análogas, incluso los colegios para los ricos. Sobra el espacio, abunda el aire y la luz, resalta el orden y la limpieza. El semblante de los acogidos revela bienestar y contento; sus miradas y ademanes, inteligencia y cortesía, su modesto traje, aseo y cuidados exquisitos. El visitador respira con desahogo y reposa la vista, donde quiera que sea, con placer y satisfacción.

En un principio el Asilo admitía sólo niños, pero más adelante, prosiguiendo sus nobles impulsos, hizo lugar á las niñas, organizando otra casa donde ampararlas, de modo que cuenta con dos establecimientos, situados en dos extremos opuestos de la población.

Rarísima vez la prensa periódica menciona este instituto, lo cual, cuando se hace tanto ruído y se quiere aturdir al público con otros centros de enseñanza, demuestra que la Junta directiva del Asilo no abriga otras aspiraciones que las de hacer el bien.

Asimilación.—El principio de la asimilación rige en el organismo intelectual y en el moral, lo mismo que en el organismo físico, y nos enseña que el trabajo de asimilación es indispensable á los progresos de nuestro espíritu y de nuestro corazón, como á los de nuestro cuerpo.

El hombre, en efecto, no posee realmente sino lo que forma parte de su organismo, y no crece sino por el trabajo de sus órganos, de modo que todo lo que el hombre adquiere después de su nacimiento es fruto de su propio trabajo. En vano trabajaría otra persona por vuestro desarrollo, pues vuestro cuerpo no se robustece sino con los alimentos que él mismo ha digerido; vuestro espíritu no ensancha el círculo de sus ideas sino con las que adquirís por vuestras propias facultades; vuestro corazón no se ennoblece sino por los sentimientos que él mismo experimenta. Lo mismo que se necesita el trabajo de nuestros órganos digestivos para nutrirnos, se requiere el trabajo de nuestras facultades intelectuales para ilustrarnos y el trabajo de nuestras facultades morales para moralizarnos.

¿Quiere esto decir que debamos producirlo todo de nuestro fondo sin que el mundo exterior no influya en nada en nuestro desarrollo? No; porque el mundo exterior puede suministrarnos alimentos, ya para el desarrollo de nuestro cuerpo, ya para el de nuestro espíritu y de nuestro corazón; pero necesitamos asimilar este alimento por el trabajo de nuestros órganos.

Respecto al cuerpo, el niño tiene desde luego el instinto que le hace tomar el pecho de la madre, después el gusto que le hace distinguir las sustancias alimenticias y siempre un aparato de nutrición acomodado á las necesidades de su edad, aparato que prepara el alimento, lo descompone y separa las partes asimilables para llevarlas al organismo.

Respecto á la inteligencia, el niño tiene en un principio la intuición de los sentidos, la cual, gracias al concurso de la atención y la memoria, le proporciona las primeras ideas sobre el mundo material; después tiene el juicio, la abstracción

las ideas innatas, que le hacen descubrir relaciones entre sus ideas intuitivas y que le suministran ideas generales. Por fin, ¿qué pasa en él cuando se le instruye por medio de la palabra ó de la lectura? Los sonidos que percibe su oído, los caracteres que hieren su vista, no representan más que una serie de palabras, y si éstas no despiertan ideas en su espíritu, y si el juicio no aprecia las relaciones que unen las ideas, esas palabras no le enseñan nada. Para que lleven realmente á su inteligencia una idea nueva, es preciso que su espíritu siga y se apropie toda la cadena de inducciones y de raciocinios que ha servido para establecer la verdad que debe adquirir, trabajo de asimilación ejecutado por las facultades intelectuales, tan real como el de los órganos físicos para la nutrición.

Respecto al corazón, el niño tiene primero la intuición moral, que le hace conocer los sentimientos morales que experimenta por sí mismo, experiencia que nada puede reemplazar. Estos sentimientos son para él las facultades, los órganos de su desarrollo moral ulterior. Toda influencia extraña para conducirle al bien debe influir en su corazón despertando en él las facultades morales y poniéndolas en actividad. En vano se le explicaría un curso de moral; en vano se le probaría que es preciso ser justo, generoso, compasivo, porque no haría el menor progreso en estas virtudes, en tanto que la justicia, la generosidad, la compasión no hayan obrado en su corazón para mejorarlo. Los discursos producen favorables efectos en nuestra moralidad cuando excitan facultades ya desarrolladas en cualquier grado en nuestro corazón; pero los ejemplos de virtud, los hechos, la práctica, ejercen en nosotros influencia más segura, más positiva, porque tienden á hacernos actores en el drama de la vida, poniendo así en juego nuestros propios sentimientos. Cuando á la vista de un noble acto de abnegación resolvemos decididamente imitarlo, entonces la virtud de otro contribuye á nuestro desarrollo moral; pero esto sucede porque nos lo apropiamos con el trabajo de nuestras facultades morales, únicas que tienen el poder de perfeccionar nuestro corazón. Debemos, pues, á un trabajo de nuestros órganos, á un trabajo de asimilación, los progresos de nuestra vida moral, como los de la vida intelectual y los de la vida física.

Desconociendo esta verdad, la educación ha sido impotente, queriendo infundir en cierto modo, sin la intervención del niño, el saber en su cabeza y la moral en su corazón.

El abuso por tan largo tiempo de la memoria para instruir á los niños prueba hasta qué punto se desconocía la necesidad del trabajo interior de asimilación. Muchas veces se ha llamado la atención sobre este abuso, que condena M. Naville con grande energía en el pasaje siguiente: «La memoria, sobre todo, usurpa en la educación de los niños demasiado lugar con perjuicio de los intereses intelectuales y morales. Debería limitarse exclusivamente al modesto papel de depositaria, de conservadora, porque confiarle una verdad de raciocinio ó de sentimiento antes de someterla á la apreciación de las facultades competentes, es invertir el orden de las cosas. El signo no tiene valor sino en cuanto representa una idea, y por lo mismo enseñarlo al niño sin la idea que le corresponde, equivale á hacer funesta abstracción de su inteligencia.

Montaigne había reconocido la necesidad de un trabajo de asimilación de ideas, pero no dice cómo podría promoverse y asegurarse este trabajo por medio del método de enseñanza. Pestalozzi nos hizo este servicio respecto á muchos ramos

de estudios elementales y si sus ensayos en este punto nos dejan sensibles vacíos, nos parece que el filántropo suizo reconoció en toda su generosidad este principio al decir: «¿Por qué son vanas todas las experiencias de los padres para los hijos, sino porque es necesario que todos los hombres sigan la misma marcha de desarrollo, y porque toda verdad, toda sabiduría para encarnarse en ellos y para guiarlos debe nacer directamente de su propia actividad y de su propia intuición?»—*(El Barón Roger de Guimps.)*

Asistencia á las escuelas. Laméntanse con razón los profesores de primera enseñanza, de las dificultades con que tienen que luchar para la marcha regular de los estudios, no menos que para la disciplina y el orden moral, á causa de la frecuente falta de asistencia de los niños á las clases. Y no es únicamente achaque de nuestras escuelas, sino también de las de otros países donde el precepto de la enseñanza obligatoria se observa con mayor rigor, en las cuales este mal toma mayores proporciones, acaso por la misma obligación.

Grande debe ser esta irregularidad en Suiza cuando de los dos temas que debían discutirse en el Congreso escolar de Saint-Imier en 1874, uno de ellos estaba concebido en los siguientes términos: «¿Cuáles son los medios administrativos y pedagógicos conducentes, con la instrucción obligatoria, á conseguir más regular asistencia á las escuelas, teniendo en cuenta la posición de los padres?»

Ocho memorias ó informes se presentaron á la Sociedad de los Maestros, en los cuales cada círculo expone lo que considera más conducente al objeto, y de que conviene hacer un ligero resumen en cuanto sea de más provechosa aplicación.

Al tratar de los medios administrativos, unos consideran que la ley de su cantón no es bastante represiva, y otros que si la suya es severa no se aplica con rigor, porque las Comisiones de educación temen enemistarse y perder su popularidad, porque dan á veces ellas mismas el mal ejemplo de las faltas, y ahogan todo sentimiento de justicia é independencia, colocando al profesor en un terreno sembrado de espinas. Algunos opinan que convendría imponer penas á estas Comisiones, y otros que debiera señalarse una módica retribución á sus individuos para obligarles de este modo á cumplir fielmente sus deberes. Por fin, uno de los círculos opina que se evitarían en gran parte las faltas de asistencia autorizando á las diversas localidades para fijar la época de las vacaciones, según las ocupaciones de cada una, y otro entiende que deben agotarse todos los medios pedagógicos antes de apelar al rigor de las leyes, y no hacer denuncias sino en último extremo, porque ejercen siempre perniciosa influencia en la enseñanza.

Las medidas pedagógicas propuestas se resumen en las conclusiones siguientes:

»Que el maestro procure ganarse el afecto de sus discípulos, hacer interesante la enseñanza y agradable la escuela.

Que se dote al maestro de manera que pueda atender decorosamente á sus necesidades, á fin de que, libre de preocupaciones extrañas en la escuela, pueda dedicarse con alegre semblante y ánimo sereno al cumplimiento de los deberes de su profesión.

Que en sus lecciones haga comprender á los niños los beneficios de la instrucción.

Que se provea á los alumnos pobres de libros y objetos materiales necesarios para su instrucción.

Que el maestro cuide de conquistarse la estimación y confianza públicas manteniendo benévolas relaciones con los padres y las autoridades eclesiásticas, municipales y escolares.

Que se excite á los amigos de la instrucción á establecer conferencias públicas, con objeto de interesar á los pueblos en favor de las escuelas.

Que se publiquen en épocas determinadas cuadros estadísticos que indiquen la asistencia á diversas escuelas.

Que en los programas de las de aprendices se tenga en cuenta en lo posible las necesidades y posición de los alumnos.

Que no se recarguen demasiado los programas de enseñanza, teniendo sin embargo en cuenta las necesidades de la época.»

Del examen de las indicadas medidas propuestas por la Asamblea general suiza se deduce que las más eficaces son las pedagógicas, y que difícilmente tendrían provechosa aplicación las administrativas, si se exceptúa la relativa á las vacaciones.

La ley que contraría la costumbre y sobre todo que priva á las familias de la satisfacción de sus más apremiantes necesidades, no tendrá nunca exacto cumplimiento, por enérgicas que sean las medidas adoptadas al efecto. Suponer que es general la repugnancia á la instrucción es un error, como lo demuestra la experiencia, pues donde quiera que se crean escuelas se pueblan pronto de alumnos. Aparte de algunos padres abandonados, que en todo ha de haber excepciones, los que no dan instrucción á sus hijos es por falta de escuelas ó porque los ocupan en trabajos necesarios para la subsistencia de la familia: en los campos prestan servicios de varia índole que están á su alcance; en la industria, sin emplearlos en ocupaciones superiores á sus fuerzas ni á su inteligencia, desempeñan encargos y comisiones especiales. Los pobres no pueden interrumpir el trabajo cotidiano con que ganan su subsistencia, carecen de recursos para encargar estos servicios á jornaleros ó dependientes y no pueden excusarse de valerse de sus propios hijos, no porque desconozcan los beneficios de la instrucción, sino por absoluta necesidad. Preciso es por tanto atender á la situación de las familias, en especial de las pobres, si ha de llevarse la instrucción á todas partes.

Contando con la decidida y eficaz cooperación de los maestros, de que no puede dudarse, la ley, lejos de extremar las medidas coercitivas, debe conciliar los intereses de la enseñanza con las necesidades materiales de las familias, que no se desatienden impunemente. En proporción á la severidad de la ley será la indulgencia de las autoridades locales, que ni tienen responsabilidad ni les gustará indisponerse con sus vecinos, y el maestro, obligado á dar cuenta de las faltas, sufriría las consecuencias de las enemistades que ha de acarrearle el cumplimiento de su deber, sin que por eso se logre evitar ni reparar el mal.

La medida administrativa más eficaz debe encaminarse á ordenar las horas y duración de las clases y las épocas de vacaciones, según la conveniencia de las localidades. De este modo, los padres que por su pobreza necesitan del auxilio de sus hijos para determinados servicios, si pueden disponer de ellos cuando más los necesitan, no los distraerán de la escuela sino en casos raros. El afán de la uniformidad es causa á veces de que se esterilicen los más loables propósitos y

en este punto no puede haber perjuicio, antes bien, han de resultar ventajas positivas, concediendo cierta libertad con las precauciones necesarias para evitar el abuso.

Asociación de ideas. Los fenómenos de la memoria se rigen por una ley admirable que abarca á la par la organización y la inteligencia, por la ley del enlace de las ideas. El maestro que forma á su arbitrio asociaciones de ideas en la mente de sus alumnos y que dispone de ellas después de formadas, debe fortalecer una facultad que pone en manos del niño tantos y tan multiplicados instrumentos, de que un día tendrá necesidad de hacer uso.

Y no se crea que sólo las palabras forman este encadenamiento de ideas; todo cuanto vemos, todo cuanto oímos, todo cuanto sentimos, todo cuanto experimentamos, todo cuanto pensamos, se enlaza en nuestra inteligencia, constituyendo lo que podríamos llamar asociación de cosas. Las palabras no son más que signos, y nos suministran en este concepto un instrumento muy útil para las asociaciones reales, por cuanto reproducen la imagen de lo que ya hemos experimentado; pero no son inútiles sino en tanto que representan cosas, y de nada serviría por lo mismo asociar entre sí palabras y signos si no se asociara á la par las cosas que deben representar. Esto supuesto, examínese ahora formalmente á los alumnos que salen de la mayor parte de nuestras escuelas de primeras letras, y dígase qué representan realmente en su inteligencia las palabras y los discursos que han aprendido.

Repito, pues, que la primera regla, la regla fundamental para cultivar con fruto la memoria, es ejercitarla en la asociación de ideas reales, usando y reteniendo las palabras sólo como expresión de las cosas.

Tres son las principales condiciones que necesariamente debe tener la memoria: facilidad para establecer estas asociaciones de ideas, fidelidad para conservarlas exactamente y por mucho tiempo, y disposición para emplearlas exactamente cuando llega el caso; rapidez, constancia, flexibilidad, tales son las cualidades que hay que desarrollar en la memoria. El niño capaz de aprender con más prontitud, de retener con más fidelidad y más fácilmente lo que hubiere aprendido, es, sin duda alguna, el que mejor cultivada tiene la memoria.

La asociación se forma con tanta más rapidez, y se conserva con tanta mayor perseverancia, cuanto más viva es la impresión que nos hacen los objetos y cuanto mejor los hemos observado; y como observamos mejor lo que nos interesa, lo aprendemos con menos esfuerzos. He aquí, pues, un motivo más para procurar que el estudio agrade á los niños, si queremos que las lecciones se les graben bien en la inteligencia.

Las ideas se enlazan, ya por medio de la sucesión, ya por la simultaneidad, ya por la analogía. La experiencia cuotidiana muestra á cada momento asociaciones de ideas de estas tres clases diferentes.

Nos representamos, por ejemplo, el camino que hemos seguido en un viaje y recordamos las conversaciones que en él oímos: he aquí la asociación sucesiva.

Nos representamos las diferentes partes de un cuadro ó principales lugares de una región que hemos visto en el mapa: asociación simultánea.

Con motivo de un discurso que oímos, se nos vienen á la memoria pensamientos y expresiones semejantes á las empleadas por el orador, que ya habíamos leído

ú oído en otra ocasión: contemplando un lugar cualquiera, nos acordamos de otros que presentan el mismo aspecto y los mismos productos: asociaciones por analogía. El contraste ú oposición de las cosas produce también en este concepto el mismo efecto que la analogía.

Las dos primeras especies de asociación se forman de una manera hasta cierto punto accidental y fortuita, y por lo mismo es principalmente mecánica la memoria que en ellas se apoya. Las asociaciones por analogía suponen comparaciones, y de aquí el carácter más intelectual que tiene la memoria en este caso. Aprendamos á combinar acertadamente unas con otras: no nos limitemos á cultivar en los niños la memoria mecánica, sino fortalezcámosla constantemente con el auxilio de las analogías que establecen entre las ideas relaciones metódicas; expliquemos lo que queremos que los niños aprendan, pues se les quedará tanto más grabado, cuanto mejor lo hubieren comprendido.

Por medio de las asociaciones de ideas fundadas en la analogía, adquiere aptitud la inteligencia para encontrar, cuando llega el caso, los materiales amontonados en la memoria; pues sólo por medio de estas asociaciones nos es fácil colocar naturalmente cada cosa en su lugar y darle la aplicación más convenientes Nadie ignora que es mucho más fácil encontrar los objetos cuando están colocados en orden.

La repetición frecuente es una de las cosas que prestan más energía y constancia á los resortes de la memoria. El alumno que aprende la lección, la repite cierto número de veces; y el maestro ignorante ó perezoso cree haber cumplido por su parte con obligar á los niños á que repitan la lección hasta que se les grabe bien en la memoria. Pero en ello no vemos todavía más que un efecto mecánico: si desde el principio cuidasen de llamar la analogía en auxilio de la asociación de ideas, se ahorrarían muchas repeticiones en otro caso necesarias. Muy conveniente es, sin duda, la repetición; pero cuidemos al mismo tiempo de que los niños entiendan lo que repiten.

No habituemos á los niños, cuando les hagamos repetir las cosas, á reproducirlas siempre de la misma manera y sin variar absolutamente de orden; antes bien, procuremos que varíen y las combinen de otro modo, con lo cual adquirirán más libertad y facilidad de memoria. Para conseguirlo debemos sorprenderlos alterando el orden de nuestras preguntas.

Lo que sobre todo recomiendo es que se ponga con frecuencia á los alumnos en el caso de aplicar al mundo real los materiales acumulados por la memoria. Pudiera decirse de ciertos niños que salen de las escuelas, que tienen atestada la memoria de cosas que no han de servirles para nada. Probemos la memoria de nuestros alumnos en la piedra de toque de la experiencia: pongamos este instrumento en acción. Obligado á obrar, el niño hará sobre sí un esfuerzo que prestará mayor energía á su memoria. No sabemos bien las cosas sino cuando podemos darnos cuenta de ellas á nosotros mismos; y de ninguna manera se consigue esto mejor que poniéndonos en el caso de aplicarlas.

Variemos las asociaciones de ideas y los eslabones intermedios que las unen. Si la memoria no se compusiese más que de una sola cadena de objetos eslabonados entre sí á continuación unos de otros, sería una carga más pesada que útil. Al ejercitar la memoria de nuestros alumnos, guardemos la simetría en el conjunto, no menos que la analogía en las particularidades. El modo de proceder de

la memoria debe asemejarse al de una vasta sinfonía, en que la armonía es el lazo de unión de las diferentes *partes*. Por eso la música contribuye muy eficazmente á la cultura bien entendida de esta facultad, no habiendo quien ignore que se retienen mucho mejor y más fácilmente versos cantados que no composiciones en prosa.—*(De Gerando.)*

Asociaciones de Maestros. Los maestros se asocian para instruirse ó para auxiliarse mutuamente. En el primer caso la asociación toma el nombre de *Academia*, de que ya se ha tratado en el DICCIONARIO; en el segundo el de *Sociedad*, de que se tratará oportunamente.

Aspecto (ENSEÑANZA POR EL). Véase *Intuición*.

Assensio y Mejorada (D. FRANCISCO). Grabador en cobre y oficial de la Biblioteca de S. M., dió á luz la *Geometría de la letra romana mayúscula y minúscula* con 28 láminas finas, grabadas por él mismo, siguiendo á los mejores autores, y fué impresa en 1780 por Andrés Ramírez, á expensas del autor.

Para este trabajo y resolver el doble problema de las mayúsculas y minúsculas geométricas, consultó las obras de Juan Bautista, Palatino romano, Alberto Durero, Juan de Iziar, Francisco Lucas, Ignacio Pérez, Morante, el P. Ortiz, Palomino, á los ingleses Juan Clarck y Seddon, y al holandés Van den Velde para las mayúsculas, y á Cristóbal Plantino para las minúsculas. Le sirvieron igualmente algunos manuscritos y trabajos á mano de Juan de Xerez, maestro de Toledo por los años de 1594, y de Richitio, delineante en el Seminario de Nápoles hacia 1596, á quienes califica de singulares, no sólo por su mérito, sino por haberlo conseguido con buena costa de dinero.

Atención. Hay una primera facultad al frente de todas las otras, que anuncia á la inteligencia humana, y por la cual manifiesta el espíritu su actividad y entra en su dominio: la *atención*. Esta facultad es la que nos sirve para distinguir y observar los objetos, para circunscribirlos, desmenuzarlos, penetrarlos y verlos con claridad bajo todos aspectos, porque puede decirse que la atención es la vista del alma.

Todo estudio comienza por la atención y estriba en la atención: sin ella el estudio es infructífero, porque de nada sirven las lecciones del maestro, ni los modelos, ni los libros, si el discípulo no presta atención. El que no sepa excitar y sostener la atención de los alumnos, no sirve para maestro, ni lo será nunca sino en el nombre.

Acerca de este punto el maestro se encuentra en una situación especialísima, porque la atención que debe excitar en sus discípulos no existe todavía en los niños, y tiene aquél, por consiguiente, necesidad de darle nacimiento y vida. Las tiernas inteligencias que se le confían han estado abandonadas hasta entonces á merced del acaso, recibiendo mil impresiones confusas, atravesando por entre multitud de objetos diferentes, vagando sin designio, echando á lo sumo, tal cual ojeada superficial á ciertas cosas, sin observar detenidamente ninguna, sin fijarse en nada, rebeldes á cuanto exige el más pequeño esfuerzo ó presenta el menor carácter de gravedad, y sin conciencia de sí mismas. Los niños pertenecientes á

las clases trabajadoras y menesterosas han tenido además hasta entonces una vida monótona, poco á propósito para despertar su curiosidad; y por lo común están alejados del trato y de las relaciones sociales, que son el móvil más eficaz de la inteligencia.

El maestro tiene, pues, que buscar en esta inteligencia tan débil y tan inerte el principio de vida, fomentarlo y ejercerlo: hacer al niño atento ha de ser su primer cuidado.

La atención es un esfuerzo encaminado á un fin, esfuerzo que debe prolongarse lo bastante para llegar al término. Puede ser inerte ó viva, ordenada ó desordenada, mudable ó perseverante. Tratemos, pues, de despertarla, de dirigirla y de cautivarla, para lo cual bastará que consultemos y sigamos las indicaciones de la naturaleza.

Una de las necesidades naturales del hombre, que tienen por objeto animar su inteligencia, es la curiosidad. No bien abre el niño los ojos á la luz, cuando dirige ya hacia todas partes miradas curiosas y quiere echar mano á cuantos objetos se hallan á su alcance. Apoderémonos de esta necesidad y procuremos alimentarla, pero sin abusar de ella. ¿Por qué medios puede excitarse la curiosidad? En primer lugar por todo cuanto causa sorpresa, por las impresiones vivas, por la novedad de los objetos; pues todo es motivo de asombro para el niño, porque todo es nuevo para él, y hasta las más pequeñas impresiones le hacen grandísimo efecto, por la excesiva delicadeza de sus órganos. En segundo lugar por el atractivo del placer, pues todas las impresiones agradables excitan la curiosidad del niño. Preséntase un nuevo alumno en la escuela, y observamos que todo lo mira con indiferencia, que está distraído y apenas nos escucha. No importa: lo que debemos hacer es excitar su curiosidad por medio de la sorpresa é interesarla con el atractivo del placer: muy al contrario de lo que practican por lo común los maestros, que sofocan en su origen aquel feliz instinto de que debían aprovecharse. El niño importuna con preguntas, y lejos de satisfacer á ellas, suelen los maestros rechazarlas ó eludirlas con respuestas evasivas, sin considerar cuán natural es que el niño pregunte, puesto que ignora y desea saber. Animémosle, pues, para que pregunte, porque así sabrá mejor lo que hubiere deseado aprender.

¡Qué más mortífero para la curiosidad de los niños que esas escuelas tristes, sombrías, en las cuales se abruma las tiernas inteligencias con fórmulas áridas, reglas sin sentido y lecciones cansadas y monótonas; escuelas que parecen cárceles, en donde todo inspira hastío, donde el alumno no halla nada que inquirir, ni que desear, encadenado servilmente á imitaciones mecánicas! ¡Y habrá, sin embargo, maestros que quieran que los alumnos estén atentos, cuando así se sofocan todos los móviles de la atención! ¿Por qué no dejar que el alumno se acerque á nosotros por movimiento propio, y que nos pida como un don lo que otros le imponen como una carga?

Veamos, por el contrario, esa otra escuela en que hasta los alrededores son alegres y risueños, y cuyo arreglo interior y sencillos adornos recrean la vista. Cuando llega un nuevo alumno observa que sus compañeros acuden alegres y solícitos, preparándose con satisfacción para trabajar; todo concurre á tenerle en expectativa; muy luego comienza la tarea, anímase la escena, múdase por intervalos, y el estudio viene á ser como una especie de juego. Al principio queda el niño sorprendido, pero luego se deja arrastrar por el ejemplo y quiere también

jugar con sus compañeros. El maestro puede con destreza proporcionar una infinidad de ocasiones inesperadas que inspiren á los niños el deseo de observar y la necesidad de preguntar: les pondrá en competencia problemas sencillos; preguntándoles lo que sepan, les hará observar lo que ignoren, poniéndoles de este modo en camino de aprenderlo. A un buen maestro no le faltan nunca recursos para este fin: los objetos más familiares, los más sencillos, las producciones de la naturaleza, las obras del arte, los actos ordinarios de la vida, todo puede servirle para despertar la curiosidad y sugerir á los alumnos mil preguntas de *por qué* y *cómo*; tanto más interesantes para ellos, cuanto más en contacto estén con los objetos. Porque nótese bien: la necesidad de saber no apremia á los niños sino cuando comienzan ya á saber algo. Nada exalta tanto la curiosidad como dejar entrever á medias lo que nos proponemos mostrar, dejando un lado oscuro junto al que descubrimos. Para ello cuidaremos de dos cosas: de alejar del alumno todo cuanto pueda distraerle, y presentarle objetos dignos de su atención.

Procuremos, sin embargo, que la curiosidad no sea en nuestros alumnos un vano capricho, una vaga inquietud, dirigiéndola convenientemente para que no se extravíe. El objeto ofrecido á la curiosidad de los niños debemos presentarlo bajo la forma más seductora y más sencilla, poniéndolo más de bulto por medio de contrastes inesperados, que exciten la sonrisa mental del niño; porque sabido es que la luz es mucho más resplandeciente cuando sale del seno de las tinieblas. Valgámonos también, aunque con discernimiento, de las comparaciones, en que tanto se complace la mente de los niños, considerando como un juego el conocer las diferencias y las semejanzas.

La sorpresa no dura más de un momento, y por lo mismo debemos procurar que no se nos escape la atención del alumno, satisfaciendo, sí, su curiosidad impaciente, pero cuidando de moderar al mismo tiempo su volubilidad. Para ello conviene presentarle sucesivamente los objetos bajo formas diversas, hasta apurar todas sus particularidades. Si queremos cautivar la atención de los alumnos, debemos concentrarla en un solo objeto, alejando todo motivo de distracción. Conociendo el niño que está vigilado, aunque no con excesiva rigidez, velará él por sí mismo y concentrará sus fuerzas. Procuremos que esté tranquilo, y por consiguiente contento y satisfecho, sin que nada le atormente ni le agite. Al cautivar su atención guardémonos de fatigarla, antes bien, concedámosle el descanso necesario, pues nada la debilita tanto como el tenerla en continuo ejercicio hasta apurarla. Procuremos, pues, por todos los medios posibles facilitar el estudio á los principiantes, que, satisfechos con sus adelantamientos, redoblarán los esfuerzos. Con los alumnos adelantados debemos ser más exigentes; pero con el niño que comienza, todo es poco para allanarle y facilitarle el camino.

Convengo en que estos cuidados exigen una multitud de pormenores embarazosos, continuos, y al parecer minuciosos, mas ninguno de ellos agotará la paciencia del buen maestro. Me sería imposible exponer aquí todos estos pormenores prácticos; bástame indicar su espíritu, que al maestro toca inventarlos por el asiduo é ilustrado desvelo con que dirija la marcha de sus alumnos. La enseñanza mutua, tal como está organizada en nuestras escuelas, presenta muchos ejemplos ingeniosos: las muestras colgadas en las paredes, los telégrafos colocados en el extremo de los bancos, los diferentes instrumentos que se tienen preparados, la actitud de los instructores, el pito que reclama atención, las voces de mando: to-

das estas cosas son otros tantos aguijones que excitan la curiosidad de los niños. También se encontrarán otros ejemplos, no menos felices, en los excelentes métodos del padre Gaultier, expuestos analíticamente por el Sr. de Jussieu en una obra que debería formar parte de la biblioteca del maestro. En ella se ve cómo el genio benéfico que se siente inspirado de amor á los niños, puede crear incesantemente nuevos medios para despertar la sed de curiosidad, y prestar al estudio eficacísimos atractivos.

Para hacer grato el estudio, un maestro hábil puede valerse de tres medios á cual más interesantes: el primero consiste en la utilidad de la aplicación; el segundo, inherente al mismo estudio, se deriva de la satisfacción que proporciona al alma el ejercicio de su actividad; y el tercero puede nacer de las circunstancias que acompañan al estudio y de las formas con que se lo reviste. El maestro no adoctrinará á sus alumnos con teorías generales acerca de las ventajas de la educación, pero encontrará mil medios de hacerles notar en la práctica de la vida humana los frutos que produce el saber: unas veces citará los graves inconvenientes á que se hallan expuestos los que no saben leer; otras mostrará con ejemplos los recursos que diferentes personas se proporcionan por medio de la escritura, la aritmética ó el dibujo. Estos ejemplos producirán tanta mayor impresión, cuanto más se particularicen, siendo tal vez los más instructivos los que podrán suministrar algún día los alumnos que hayan salido ya de la escuela. Cuanto más adelanten en reflexión y en experiencia los niños, más partido puede sacar de este primer móvil el maestro. El uso del segundo, ó sea el que consiste en el atractivo de los goces intelectuales, ofrece mayores dificultades; sin embargo, los niños encuentran placer en el ejercicio de todas sus facultades; hasta la actividad intelectual cuando no excede á sus propias fuerzas les agrada; gozan cuando conciben las cosas con claridad, y cuando notan ellos mismos sus adelantamientos. Si en lugar de la colección de palabras insignificantes que suelen preferir los maestros para los ejercicios de escritura, con el nombre de *muestras*, se presenta por modelo á los discípulos un dicho, una frase que les traiga á la memoria alguna idea familiar é interesante ó alguna conversación de su gusto, entonces, en lugar de la aversión que les inspiraría un ejercicio mecánico, se les vería complacerse en trazar con la pluma la imagen de su propio pensamiento.

Mientras más novicios sean los niños, más necesario es quitar al estudio todo lo que pueda hacerlo pesado y enojoso, y rodearlo, por el contrario, de cuanto contribuya á darle amenidad, procurando, sin embargo, luego que el alumno adelante y se fortalezca su inteligencia, no dar al estudio un carácter pueril en demasía, para que pueda ir comprendiendo que es una cosa seria y grave y que el trabajo exige verdaderos esfuerzos.

Hacer felices á los niños es el medio más eficaz de aficionarlos al trabajo. Abrase la exposición de los métodos del padre Gaultier, y al principio del capítulo XI, de la primera parte, se encontrará un cuadro bellísimo de la felicidad que el maestro de primeras letras puede proporcionar á sus alumnos.

No porque los niños observen mejor lo que les impresiona vivamente, se vaya á deducir que conviene multiplicar por todos los medios posibles el número y la diversidad de las impresiones; pues este abuso sería semejante al de los licores espirituosos. La atención exige, lo mismo que el temperamento, un régimen moderado. Bueno es que el niño se habitúe á discernir las cosas más deli-

cadas y las impresiones más fugaces; bueno es que se aficione, pero no que se apasione, porque todo lo que causa agitación en el alma oscurece la inteligencia. No me cansaré de repetirlo: la primera y principal condición para observar bien y con fruto es la serenidad de ánimo.

La atención tiene dos cualidades diferentes: una, la penetración, que descubre hasta las más pequeñas particularidades; otra, la extensión, que abarca el conjunto. Procuremos cultivar igualmente las dos, porque si la primera prevalece, pecará el niño de sutil; y de superficial, si predomina la segunda.

No conviene seguir el mismo régimen con todos los alumnos: hay algunos de atención viva, pronta y fácilmente excitable, pero de talento ligero y movible; mientras que otros, por el contrario, no aplican su atención sino con trabajo y lentitud, si bien son susceptibles de perseverancia. Moderemos á los primeros y animemos á los segundos, cuidando sobre todo de habituar á los niños á que sean dueños de su atención y no se dejen distraer por lo primero que se les presenta á la vista.—*(De Gerando.)*

Ateneo de Madrid. Pocos institutos podrán gloriarse de una vida tan larga, próspera y fecunda, en constante progreso, sin mendigar la protección y auxilio del Gobierno, como el Ateneo científico y literario de Madrid. Fundado por la iniciativa particular, en Noviembre de 1835, con objeto de desarrollar la cultura española por medio de la discusión, de la lectura, de la imprenta, de la enseñanza, en todas y cualesquiera de sus formas y manifestaciones, dentro siempre de las prescripciones legales, según su reglamento, fué acogido desde un principio con general aplauso, en términos que en pocos años se vió precisado diferentes veces á variar de local, por ser insuficientes los que antes ocupara para el creciente número de socios, y en la actualidad construye uno de planta para instalar de la manera más conveniente sus cátedras, sus gabinetes, su riquísima y escogida biblioteca, con las demás dependencias indispensables á sus fines.

El Ateneo, con sus cátedras y con sus debates, es un campo abierto donde á todos es permitido poner á prueba sus elevadas dotes, y por donde han pasado los hombres más distinguidos en nuestros días en las ciencias, en las letras, en las artes, en el profesorado, en los parlamentos y en el poder.

Sus actas y en especial la galería de retratos de sus presidentes, registran los primeros pasos y en gran parte la historia de las ilustraciones contemporáneas españolas.

El Ateneo abre al público todos los años sus aulas, ofreciéndole vasta y provechosa instrucción; proporciona á sus miembros abundantes y variados medios de estudio, conferencias y discusiones instructivas, donde todos pueden exponer sus ideas y someterlas á razonada y pacífica controversia.

Los trabajos del Ateneo, decía uno de sus boletines, tienen generalmente hablando, una significación especulativa y práctica á la vez.

Tienen un carácter especulativo, porque tienden constantemente á estudiar las cosas por sus principios, oyendo con atención igual á todas las escuelas.

Tienen un carácter práctico, porque rara vez se presenta el caso de absorberse el Ateneo en la consideración de asuntos que no preocupen á los hombres fuertemente, constituyendo un tema de incesantes discusiones en todos los

círculos é indicando más ó menos directamente su trascendencia para la vida toda.

El número de los socios, las tradiciones de la corporación, los medios de que para estudiar disponen aquellos, las clases de que ordinariamente proceden, explican perfectamente que en el Ateneo se haya seguido siempre, como en ninguna otra parte de España, el movimiento de las ideas en todos los ramos del saber y en todos los pueblos cultos.

El Ateneo es una demostración viva y palpable del respeto que hace próximamente medio siglo que se tiene en España á la libertad de enseñanza y de discusión. No está dedicado á la defensa de ninguna idea, de ninguna causa determinada; cada socio es responsable ante el juicio de sus compañeros de las ideas que profesa y de las aspiraciones que abriga; á todas las doctrinas brinda idéntica hospitalidad aquella corporación, instituída para indagar y discutir libremente.

Por su organización, por su índole y carácter pura y exclusivamente de propaganda científica y literaria, es una sociedad libre, independiente y fecunda como no habrá otra en país alguno que la aventaje.

Atenienses. *(Historia de la Educación.)* La educación de los atenienses era libre, pero bajo la vigilancia del Estado y de la opinión pública. Durante algún tiempo supo aquel pueblo hermanar acertadamente la severidad y la dulzura, preservándose de la dureza de los espartanos y de la molicie de los jonios. La gimnástica y la música marchaban á la par. Los atenienses se proponían por objeto el desarrollo armónico del cuerpo y del alma; comprendían bien la idea de lo bueno y de lo bello, y lo ponían en práctica durante la antigua disciplina, con la cual se educaron los vencedores de Maratón. Cuando degeneró el espíritu del pueblo, esta disciplina se hizo cada vez más dura y onerosa; pero como tal cambio se verificó gradualmente, es imposible indicar la época precisa en que fué abandonada la antigua disciplina.

La vida del niño ateniense dependía de su padre, á quien se le presentaba luego de nacer: si el padre lo tomaba en sus brazos, era tenido el niño como miembro de la familia; si lo rechazaba, quedaba condenado á ser expuesto. En el primer caso, cuando el recien nacido era niño, se coronaba la puerta de la casa con guirnaldas de olivo, y cuando niña, se orlaba la puerta con lana. A los cinco días del nacimiento se celebraba una fiesta, en la cual se llevaba el niño ó niña alrededor del fuego y se consagraba á los penates; algunos días después se le daba un nombre. Crecía el niño en el seno de la familia y bajo la vigilancia de la madre, la cual le alimentaba con sus pechos ó le buscaba una nodriza. Los juguetes de los niños eran semejantes á los usados en nuestros días, y entre los juegos el más en boga era el de la pelota. La elección de alimentos y vestidos dependía de la voluntad del padre, el cual en esta parte no cedía á otra influencia que á la del espíritu público. Hasta en los tiempos en que este espíritu era más severo, se permitía á los niños atenienses el uso de zapatos, lo que no se consentía en Esparta.

La instrucción propiamente dicha empezaba para los niños cuando cumplían éstos la edad de siete años. Se les ponía al cuidado del pedagogo, que era por lo común un esclavo fiel ó un amigo de la casa, el cual los llevaba á la escuela y los tenía bajo su dirección hasta que cumplían catorce años. Las escuelas eran

establecimientos privados, de modo que el Estado no sostenía los pritaneos, gimnasios, liceos y academias, establecimientos todos de instrucción, pero los vigilaba bajo diversos aspectos: el Areópago, especialmente, debía vigilar la educación, la disciplina y el buen orden entre la juventud.

La enseñanza consistía en la música y la gimnástica. La música comprendía el arte de leer y escribir, y acaso también la aritmética y el estudio de los principales poetas, de suerte que los jóvenes tenían que seguir tres cursos de estudios diferentes: el de la gimnástica, el de la música propiamente dicha y el de ciencias. Aunque la ley no hacía obligatoria esta enseñanza, el espíritu público lo exigía á los que querían ser considerados como ciudadanos libres.

En el curso de gimnástica se ejercía una disciplina muy severa, y todo induce á creer que se adoptaba un buen método, y que los ejercicios no diferían de los que se practican actualmente en nuestros establecimientos de esta clase (1). Los jóvenes, hasta la edad de 18 años, asistían á establecimientos especiales, y desde esta edad concurrían á los gimnasios juntamente con los hombres. A la enseñanza de la música iba unida la de la prosodia, de la rítmica y de la melodía, y se hacía aprender á los jóvenes trozos de poesía de carácter grave y religioso. Los profesores tenían encargo especial de velar por la moralidad de los discípulos, y este cuidado se consideraba como el primer deber de los que enseñaban la lectura, la escritura y el cálculo. La lectura tenía por principal objeto el dar á conocer á los jóvenes las poesías de los autores más distinguidos. Las mujeres, lo mismo que los esclavos, estaban, por decirlo así, excluídos de la instrucción pública y vivían en una ignorancia casi completa.

Algún tiempo después de la guerra contra los persas desaparecieron la sencillez, la fuerza y la grandeza moral de Atenas, haciendo lugar á la molicie y á la inmoralidad. Este cambio tuvo origen en el creciente poder del Estado, la afluencia de riquezas á Atenas, su desproporcionada distribución, el lujo, el gusto afeminado de los hombres opulentos, el desenfrenado deseo de riquezas, deseo tanto más desastroso cuanto que había aumentado notablemente la pobreza desde las guerras del Peloponeso. Quedaron desiertos los gimnasios, porque los ricos no querían fatigarse, y los demás no veían para ellos ninguna ventaja directa en los ejercicios del cuerpo; así que los jóvenes preferían la ociosidad á ejercitar sus fuerzas. Los gimnasios se convirtieron en sitio de espectáculos, donde algunos mostraban sus habilidades. Las desastrosas consecuencias de todo esto no se hicieron esperar largo tiempo: la juventud se hizo impotente para la guerra, para la agricultura y hasta para las danzas sagradas. Las escuelas de música se convirtieron también en escuelas de escándalo, y ya no se consideraba necesario cultivar el espíritu como en los tiempos antiguos. Al abandonar la gimnástica y la música creció la afición á los estudios gramaticales y sofísticos. Luego entró la filosofía en el cuadro de estudios; más tarde las matemáticas, después de las luchas sostenidas por las escuelas de Pitágoras y Platón, y por fin, la geografía y la historia, excluídas por largo tiempo de la enseñanza, for-

(1) Los juegos olímpicos y otros hacían una necesidad del estudio detenido de la gimnasia entre los griegos; sin embargo, los atenienses no se distinguieron tanto en estos ejercicios como los espartanos.

maron también parte del cuadro general. La ciudad de Atenas se convirtió en punto de reunión para todos los que querían estudiar, aunque más tarde se enseñaba también en otras partes la retórica y la filosofía.

Los sofistas, los retóricos y los filósofos gozaban de libertad completa, y podían enseñar en todas partes lo que consideraban como justo y verdadero. Unos reunían á los discípulos en casas particulares, otros enseñaban en los gimnasios. Sócrates aprovechó todas las ocasiones oportunas de promover la cultura filosófica de la juventud dando lecciones por el método interrogativo, mientras otros seguían el de exposición. Como el Estado ni fomentaba ni pagaba estas lecciones, hacían los profesores que las pagasen los mismos alumnos, si se exceptúan Sócrates y Platón, que enseñaban gratuitamente.

La teoría sigue de cerca á la práctica, y así se verificó en Grecia con respecto á la pedagogía. Todo lo que se había convertido en hábito ó que había adquirido fuerza de ley y que por esta razón debía considerarse como racional, se consignaba después de una manera precisa en la pedagogía de los filósofos. Los sistemas pedagógicos de Pitágoras, Platón y Aristóteles, se fundan en la idea de lo bueno y de lo bello y se dirigen á la realización de esta idea en el hombre, como puede verse en los artículos del DICCIONARIO relativos á estos filósofos.—*(Niémeyer, Barthelemy, Voss.)*

Austria. *(Historia de la Educación.)* El orígen de la educación popular en el imperio austriaco, se remonta hasta María Teresa, cuya obra fué de efectos rápidos y poderosos en los estados germánicos de la monarquía. Anteriormente se hallaba en lastimoso estado. Aparte de algunas escuelas de los piaristas, en que con el catecismo se enseñaba la lectura, la escritura y el cálculo, las demás estaban encomendadas á maestros indigentes é ignorantes.

A la muerte de Francisco I, María Teresa, profundamente afectada de dolor, conmovida al propio tiempo por los males que había producido en el país la guerra de los Siete Años, se ocupó con ardor en el desarrollo de la educación popular, objeto constante desde entonces de todos sus cuidados. «Persuadida, decía en el reglamento de 1774, de que la educación de la infancia de ambos sexos es la base esencial de la verdadera dicha de las naciones,» comprendía la responsabilidad que sobre ella pesaba en este punto. «La escuela, decía en el decreto imperial de 1770, es en todas épocas cuestión de Estado.» Conforme á este principio se organizó el sistema escolar en el imperio bajo la autoridad superior del gobierno civil, sin antagonismos con la Iglesia, de suerte que el clero, y especialmente el cardenal Migazzi, arzobispo de Viena, le prestó su eficaz concurso, á que se debe en gran parte la pronta ejecución de la reforma.

Desde el año 1770, impresionada María Teresa por la lectura de la Memoria que le había remitido el arzobispo de Passau sobre la importancia de las escuelas para el Estado y para la Religión, y adoptando las ideas liberales admitidas, no sin viva discusión, por algunos consejeros de Estado, resolvió crear en Viena una grande Escuela Normal, y nombró una comisión para organizar las escuelas primarias del imperio. La reforma que el infatigable Felbiger, abad de Sagón, estaba realizando en las poblaciones católicas de la Silesia por medio de las Escuelas Normales, hizo pensar en la de Viena, que á ejemplo de las de Silesia, aunque en mayores proporciones, fué creada en 2 de Enero de 1872, adoptán-

dose los métodos de Felbiger, especialmente los de los tres catequismos, dirigido uno de ellos á la memoria, otro al entendimiento y el tercero á la voluntad.

Mientras tanto la comisión elaboraba planes de organización general, de los cuales el más célebre fué el de Pergen, que consistía en dar al país una educación especial para cada clase, pero general bajo el punto de vista de los principios; en encomendar al Estado la dirección y vigilancia de la enseñanza, y en retirar la administración de las escuelas al clero. Subleva este proyecto viva oposición, y el mismo José II, aprobando el proyecto en principio, lo consideraba prematuro. Disgustada María Teresa de la demora, nombró con el mismo encargo un Consejo superior, el cual propuso como principio que todos los individuos del imperio recibiesen una instrucción apropiada á sus necesidades; que se sustituyesen los malos maestros por otros de probada aptitud y que se estableciese una organización de estudios uniforme, completa y práctica.

Pero desorganizándose la Escuela Normal de Viena por insuficiencia del director, y multiplicándose los proyectos y la confusión de las opiniones, María Teresa recurrió á Felbiger, quien reorganizó la Escuela y redactó el célebre reglamento de 6 de Diciembre de 1774, que establecía una escuela en cada parroquia, de asistencia obligatoria, bajo la vigilancia del párroco y de un inspector seglar; en cada distrito un inspector eclesiástico y otro seglar; en cada provincia una *Comisión escolar*, de que formaba parte un delegado del diocesano, y en Viena una administración central. El reglamento entraba en detalles sobre los métodos, horas de clase, asistencia, y sobre las condiciones de los maestros, asignación, retribuciones, etc.

El nuevo plan se puso en ejecución con grande energía, prestando María Teresa su más activa cooperación, proporcionando recursos, asistiendo á las escuelas para alentar á los maestros y á los discípulos, distribuyendo premios y aun señalando por sí misma las penas que debían imponerse á los padres morosos. Así es que en pocos años se realizaron sorprendentes progresos, y el movimiento impreso á la primera enseñanza por María Teresa se comunicó á otros Estados.

Para efectuar la reforma era precisa tanta inteligencia y energía como atrevimiento revela el proyecto, dada la situación y circunstancias de un país compuesto de diversas nacionalidades y en que se hablan multitud de idiomas diferentes, circunstancias que no han influído poco en todos tiempos para entorpecer los progresos de la enseñanza.

María Teresa tuvo en su hijo José II un decidido partidario y continuador de su obra. Dictó éste enérgicas disposiciones sobre la enseñanza obligatoria, la creación de escuelas, la mejora de la situación moral y material de los maestros y otras no menos importantes; pero después de Francisco II y de la reforma hecha por la ley de 1805 siguió un período de decadencia y retroceso hasta 1848, según aparece de la voluminosa Memoria de Ficker, inserta en 1865 en la Enciclopedia de Schmidt.

Desde la revolución de 1848, á la reglamentación anterior sucede la acción administrativa enérgica y perseverante, creándose el 23 de Marzo de 1848 un Ministerio de Instrucción pública. El nuevo ministro, el barón de Feuchlersteben, redactó un proyecto de organización de escuelas, pero nombrado el caballero d'Helfert subsecretario de Estado en Noviembre del mismo año, y encargado de

la dirección de la enseñanza, en once años que tuvo á su cargo este servicio mejoró los sueldos de los maestros y las jubilaciones, estableció escuelas gratuitas para los pobres, se multiplicaron las escuelas reales y las superiores, extendió por la escuela la lengua en medio de los diez y siete dialectos del imperio, creó nuevas bibliotecas escolares, y con estas y otras medidas no menos trascendentales, abrió nuevos horizontes al sistema escolar. La verdadera reforma de la educación popular en Austria es, sin embargo, debida á los gobiernos de nuestros días.

La ley de 14 de Mayo de 1869, á pesar de que cada Estado tiene sus leyes especiales en lo concerniente á la creación, asistencia é inspeccion de las escuelas, determina los principios y las bases fundamentales de la organización escolar en todo el Imperio.

Según esta ley, la escuela popular tiene por objeto asegurar á los niños la instrucción moral y religiosa, desarrollar sus facultades intelectuales, é inculcarles los principios de una educación conducente á formar miembros útiles á la sociedad.

La enseñanza religiosa está á cargo de los ministros de cada culto, á quienes en determinados casos suple el maestro.

Las autoridades escolares provinciales determinan la lengua en que ha de darse la enseñanza, la distribución de los alumnos en clases, las horas de lecciones, la reunión ó separación de los dos sexos en una escuela, y ejercen otras facultades análogas.

En llegando á 80 el número de alumnos se nombra un auxiliar, para 160, dos, y así sucesivamente.

La escuela primaria superior tiene por objeto asegurar á los jóvenes que no asisten á otros institutos medios para el desarrollo de los conocimientos adquiridos en la escuela popular. En estas escuelas es obligatoria la separación de los sexos, como en las tres clases superiores de las populares de ocho clases. Estas escuelas deben admitir en lo posible niños de un solo culto.

La obligación de asistir á la escuela comprende á los niños de seis á catorce años cumplidos.

Para formar maestros se establecen Escuelas Normales de Maestros y de Maestras, en las que se admiten aspirantes que hayan cumplido quince años y den pruebas de aptitud en un examen previo, limitándose á cuarenta como máximum el número de alumnos que pueden admitirse en cada una en un año. Un director, que es el mismo de la práctica, cuatro profesores de número y otros auxiliares, constituyen el personal docente. Los exámenes los preside la autoridad escolar provincial.

El primer título concedido á los maestros autoriza sólo para ejercer como auxiliar ó interino. El título definitivo se concede previo otro examen, después de dos años de práctica, ante una comisión compuesta de profesores de la Escuela Normal, del Inspector, de maestros distinguidos y de la autoridad eclesiástica. El que después de este examen pasa tres años sin ejercer la enseñanza, tiene que examinarse de nuevo.

La educación pedagógica y científica de los maestros se perfecciona por medio de Revistas, bibliotecas de maestros, conferencias y cursos de enseñanza práctica.

Los maestros interinos los nombra el Inspector, y los interinos de Escuela Normal la autoridad provincial. Los propietarios son nombrados respectivamente por la autoridad escolar provincial y por el Gobierno. Los maestros que se consideren con escasos conocimientos prácticos, se someten á nuevo examen. A los que obtenido el primer título no se presentasen á examen en el término de cinco años para obtener el definitivo, se les recoge el primero.

El mínimum de sueldo de los maestros ha de bastar para su subsistencia y educar una familia en las condiciones inherentes á la situación local. Los maestros, sus viudas y sus huérfanos, tendrán derecho á pensión con fondos creados con participación del maestro, del pueblo y de la provincia.

Cada escuela tendrá una sala de gimnasia, y las rurales un jardín y un cobertizo para los aperos de labor para uso del maestro. Cuando los recursos ordinarios no alcancen á sostener la escuela, contribuirá la provincia á su sostenimiento.

Se autoriza la creación de Escuelas Normales privadas.

Se conservan los consejos escolares superiores en Galitzia, Ladomeric y gran ducado de Cracovia y se exceptúa de algunas disposiciones de esta ley á la Dalmacia, Galicia, Ladomeric, Cracovia, Carniola, Buchovina, Istria, Goritz y Grandiska.

Tales son, en resumen, las disposiciones de la ley en lo que se separan de la legislación española. De esta ley se derivan las leyes que organizan la enseñanza en cada país, y que son tres: una sobre creación, sostenimiento y asistencia de las escuelas populares; otra sobre la organización del personal docente, y la tercera sobre la vigilancia é inspección de las escuelas.

Según estas leyes, concernientes al Austria superior, los maestros se dividen en tres clases, con los sueldos de 600, 700 y 800 florines. Cada cinco años, hasta completar los veinte, reciben un aumento de 50 florines. Para la administración y vigilancia de las escuelas hay comisiones é inspectores locales, de distrito y de provincia. Los individuos de la Comisión provincial son retribuídos.

Austria (D. Juan de). Del segundo D. Juan de Austria, hijo de Felipe IV, dice Zeballos en su *Historia sobre el arte de escribir*, que excedía en la velocidad y hermosura de la pluma á todos sus secretarios.

Autoridad en educación. Las primeras nociones morales que se manifiestan en el niño se derivan de la experiencia de su debilidad y de sus necesidades, unida á la de la superioridad y del poder de las personas que le cuidan y protegen. El sentimiento de la autoridad y de la dependencia, de la superioridad, de la fe ó de la confianza aparece en el niño con las primeras impresiones de afecto y simpatía. No hay persona alguna de las que han vivido entre los niños que no haya observado la inclinación que tienen á imitar lo que ven hacer, á creer lo que se les dice, á ejecutar lo que se les manda. Esta inclinación de que les ha dotado la Providencia para que sea el móvil más poderoso de su educación y progresos, es tan propia de su naturaleza, que se sostiene y conserva á pesar de la torpeza y de las faltas de los padres y maestros, que tienden á destruirla. ¿Cuál será el hombre amante de los niños que no se ha lamentado mil veces al observar la persistencia con que se trata de sofocar en ellos esta buena

disposición, burlando su confianza, jugando con su credulidad, cansando su obediencia con prohibiciones ó mandatos que no pueden cumplirse por la organización ó por las necesidades propias de la infancia?

Han querido llevarse las cosas al extremo de sentar como principio que desde los brazos de la nodriza es preciso conducir al niño por la *razón*. Pero ¿qué es lo que esto quiere decir? ¿Será acaso que los que educan al niño deben consultar la *razón* para trazarse la conducta que han de seguir con él? Esto sería una de aquellas verdades tan triviales, que no merecería la pena de formar de ella un axioma. No, no es esto lo que se quiere dar á entender: se pretende que la razón sea móvil de todas las determinaciones, de todos los actos del niño, y que éste debe raciocinar antes de obrar. He aquí uno de los errores más funestos de que padres é hijos pueden ser víctimas, pues que destruiría el espíritu de confianza y docilidad, propio de los primeros años de la vida, sin que en cambio fuese el niño más capaz de raciocinar. A lo sumo sería un hablador insustancial, de que resultaría su desgracia, porque no tanto nos inclinamos á la infancia por el sentimiento de su flaqueza y porque necesite de nuestros auxilios, cuanto por el irresistible atractivo de las gracias de que está adornada. Todas las gracias de la infancia, esa serenidad angelical, esa simpatía expansiva, esa confianza celestial, que resplandecen con tanta dulzura en la frente y en los ojos del niño, esa viva é indiferente alegría que anima su rostro, cederían el puesto á la tristeza y al aspecto preocupado de un Catón de diez años. No; la reflexión y el raciocinio son frutos de otra estación. A esta edad toca amar, imitar, creer, obedecer: de esto dependen esas gracias que nos seducen, esos bienes que envidiamos. De parte del educador, los cuidados, el ejemplo y la autoridad; de parte del niño, la imitación, la simpatía, la confianza, la obediencia: he aquí lo que debe ser el primer período de la educación.

Después, cuando se desarrolla el sentido moral, cuando se ensancha la inteligencia, cuando se fortalece el carácter, cuando se imprime la noción del deber en el espíritu y en la conciencia, entonces es tiempo oportuno de dirigirse á la razón y de transformar en actos reflexivos, en virtudes, las disposiciones cultivadas antes como inclinaciones y sentimientos.

Además, para desarrollar la noción del bien y el mal, para fortalecer el sentimiento del deber, para formar la razón y la conciencia, es preciso recurrir frecuentemente á uno y otro, á fin de habituar á los niños á discernir el bien y el mal, y á reconocer la regla y el deber.

Pero nótese bien, pues es el punto esencial, que jamás debe proponerse á la apreciación del niño, ni el principio de autoridad y obediencia, ni el principio del bien y del mal; estos principios deben conservarse en una región superior é inaccesible á todos los tiros y asechanzas.

El niño debe obedecer, porque Dios quiere que obedezca cuando el padre ó la madre lo manda; el niño debe amar y hacer el bien, odiar el mal y abstenerse de ejecutarlo, porque Dios prescribe el bien y prohibe el mal en sus mandamientos, y porque ha grabado el amor al bien y la aversión al mal en nuestro corazón. No se debe promover ni consentir el examen y la discusión sobre estos puntos.

¿Sobre qué, pues, se ha de apelar á la razón y á la conciencia del niño, incitándole á que lo examine?

Tan solo sobre la aplicación de estos principios á las acciones y á los sentimientos que están á sus alcances.

Todo hecho, todo sentimiento, todo acto propio suyo ó de que es testigo, ó que lo ha leído ó ha oído referir, ofrece ocasión de preguntarle y de enseñarle á preguntarse siempre: *¿esto es bueno ó malo, es conforme ó contrario á la ley de Dios?* Oblíguesele á formular la respuesta con una palabra ó una frase por la cual pueda apreciarse la exactitud de su juicio. Este ejercicio bien dirigido, y practicado con fidelidad, desenvolverá poco á poco el sentido moral, ilustrará la conciencia y formará la razón.

Autoridad del padre. Si, como lo he dicho, reside el principio de todas las virtudes en el poder de vencer nuestras propias inclinaciones y nuestros propios deseos cuando no están autorizados por la razón; si este poder se adquiere y fortifica por el hábito que todo lo hace fácil sometiéndose á él muy pronto, es, pues, claro que el primer deber de los padres es acostumbrar á los niños á someterse á su autoridad, á domar sus deseos, y á no tener caprichos desde la cuna. Esta ley es absoluta y no admite excepciones. Sólo la razón debe mandar. Mientras que se forme la del niño y pueda guiarle, debe someterse completamente á la vuestra. Sólo pueden hacer su educación feliz y fácil una sumisión absoluta y una completa obediencia.

Si queréis que vuestro hijo os llene de satisfacción cuando sea grande, comenzad á someterle á vuestra voluntad desde la edad más tierna; haced valer vuestra autoridad de padre desde que brille en él el primer rayo de inteligencia y pueda comprender de quien depende. Para que podáis, como he dicho antes, tratarle sin inconveniente con más familiaridad, á medida que avance en años, y para que sea vuestro amigo cuando hombre, es preciso que en su infancia seáis un maestro indulgente y bueno, pero siempre respetado y obedecido.

La libertad y la extrema indulgencia son funestas á los niños: su juicio, que apenas empieza á desarrollarse, exige que estén sujetos continuamente á la disciplina.

Sería absurdo indudablemente tratar así á personas á quienes puede servir de guía su propia razón; pero así como es justo que los jóvenes al llegar á cierta edad vean en sus padres sus mejores amigos, y los amen y respeten por este título, también es indispensable que en los primeros años los consideren como sus señores absolutos y que les tengan cierto temor respetuoso que prevendrá sus extravíos y favorecerá sus buenas inclinaciones.

Para conseguir este resultado no hay otro medio que el que acabo de indicar; es decir: el que establezcáis vuestra autoridad sobre una base indestructible, y tan pronto, que obedecer á los padres parezca tan natural como respirar y vivir, y que los hijos cumplan este deber como conformándose á una ley natural de su organización y á un principio innato

De otro modo tendréis que sostener una lucha centinua contra sus pasiones inocentes; reclamará el niño como un derecho la libertad de obrar, según su capricho, y no agradecerá ninguna de las concesiones que se le dispensen.

Pero siguiendo la marcha indicada, nada le costará la obediencia durante el curso de la educación; y la sumisión, exenta de violencia, dejará su vigor y elasticidad al espíritu. A medida que le concedáis alguna mayor libertad, lo

agradecerá como una prueba de estimación, y su reconocimiento os dará mayor influjo sobre él; y por fin, cuando el padre no quiera hacer uso más que de la autoridad de amigo, el recuerdo del yugo impuesto en los primeros años redoblará, si es posible, su afecto; porque entonces, siendo capaz de apreciar vuestra conducta, reconocerá que vuestra severidad ha sido efecto de vuestra ternura, y que educándole así le habéis hecho un hombre de bien y un hombre honrado.

Seguid, pues, la máxima de no ceder jamás en sus primeros años al menor de sus caprichos. Sed siempre el señor, y no le dejéis adquirir ventaja alguna sobre vos; aprovechad los primeros momentos en que se manifiesta el capricho para reprimirlo; por ejemplo: hacedle comprender, en el momento que podáis, que no obtendrá una cosa solamente porque así le plazca, sino cuando se considere que le es útil. No concediendo jamás á los niños lo que piden ó exigen con lágrimas y muestras de impaciencia, se acostumbrarán á privarse de ello, y no pensarán después en gritar y desesperarse para que se les obedezca. Pero ¿quiero decir con esto que no se les debe tener ninguna indulgencia? No, sin duda: lo que quiero decir es que cuando lloran ó se impacientan por lo que no les es absolutamente necesario, se les debe negar resueltamente, y hacerles comprender que si se les niega es precisamente porque lloran para conseguirlo. He visto en una mesa niños que no pedían nada, y que recibían con placer lo que se les daba: en otra parte pedían de todo, y era preciso servirles de cada plato y antes que á los demás. ¿De qué podía provenir tan gran diferencia sino de haber acostumbrado á los unos á satisfacer todos sus caprichos y á los otros á reprimirlos? Cuanto menos edad tienen los niños, menos deben satisfacerse sus deseos desarreglados. Cuanto menos desarrollada está su razón, más necesario es que se sometan al poder absoluto y á la dirección de los que tienen autoridad sobre ellos; de que deduciré por consecuencia que no debe haber á su alrededor sino personas razonables y sensatas.

Cuanto antes se haga adquirir al niño un buen hábito, menos trabajo tendrán los padres y maestros después, y aun él mismo. Observad como una máxima inviolable, que después de negar una cosa, no debe acederse jamas á sus gritos é importunidades, á menos que queráis enseñarle á ser impaciente y descontentadizo, recompensándole porque se abandone á la impaciencia.—*(Extracto de Locke.)*

Autoridad del maestro. Realizar la enseñanza sin disponer de la autoridad necesaria para obligar á los niños á la obediencia, sería en muchos casos una empresa dificilísima para el director de una escuela; pero realizar la educación, le sería con frecuencia absolutamente imposible. Convencidas de esta verdad, las sociedades de todos los tiempos y de todos los países han conferido á los maestros cierta potestad semipaternal sobre los niños cuya educación se les confía, y nadie duda de la legitimidad y de la precisión de este importante derecho, de que los preceptores hacen, con muy raras excepciones, el más prudente y moderado uso.

La autoridad de los maestros privados puede ser más ó menos amplia ó limitada, según las condiciones que de común acuerdo se estipulen entre ellos y los padres de sus discípulos, bien en contratos especiales, bien sometiéndose al

reglamento interior de que ningún establecimiento bien organizado carece. El padre entre nosotros goza de una potesdad legal sobre sus hijos, si no ilimitada, como entre los antiguos romanos, que tenían hasta el derecho de venderlos y aun de matarlos, indudablemente bastante para adoptar cuantas medidas crea necesarias para dirigir con éxito su educación; y es evidente que, al delegar en el maestro una porción mayor ó menor de sus facultades, usa de un derecho indisputable, así como lo tiene también, toda vez que el preceptor acceda á ello, para restringir aún las que por universal consentimiento generalmente se le reconocen. Los maestros, pues, á que nos referimos, convencidos de la en esta parte difícil posición en que su carácter privado les coloca, deben comprender sus derechos, estudiar la época y las circunstancias locales en que viven, y proponerse un sistema en que, respetando hasta cierto punto las costumbres y aun las preocupaciones reinantes, dejen sobre todo á salvo su dignidad, y no renuncien á ninguno de los medios necesarios para obtener el resultado que se proponen en sus tareas. Formulado este sistema con claridad, debe manifestarse á los padres al colocar á sus hijos en el establecimiento, para que puedan proceder con cabal conocimiento y no alegar jamás ignorancia, bajo el supuesto de que será fielmente observado.

Empero los deberes del maestro público, son por su origen y por su carácter muy diferentes y muy penosos. Delegado del Gobierno, supremo encargado de la dirección de todos los grandes intereses sociales, entre los cuales ocupan un preferente lugar la moralidad y la instrucción de los ciudadanos, recibe de é cierta autoridad que por esto puede denominarse oficial ó pública, cuyos límites no le es lícito traspasar, aunque esté persuadido que así convendría, ni restringir tampoco por complacer á algunos padres exigentes, aunque sufran perjuicio sus intereses.

Para que unos y otros, maestros y padres, supiesen á qué atenerse, deberían las leyes ser muy explícitas en esta parte. Depositando en la prudencia y en la pericia de aquellos una confianza casi ilimitada, convendría ampliar sus facultades para que en ninguno de los casos posibles se encontrasen desarmados ante los padres poderosos, ni ante los discípulos indisciplinados, que deben ser siempre en ellos una superioridad omnímoda, sin perjuicio de la responsabilidad que en tal cual caso pudieran contraer; convendría no atarles las manos para cuanto concerniese al régimen interior de sus establecimientos, fijándoles únicamente ciertos principios de reconocida utilidad, y sometiéndolos á la autoridad de los superiores facultativos, pero emancipándolos en esta parte de la tutela de corporaciones á todas luces incompetentes; y convendría, en fin, expresar todas sus atribuciones en términos claros, explícitos, preceptivos, y no en frases de significación dudosa ó en forma de consejo más que de mandato, lo cual contribuye únicamente á producir conflictos.

Afortunadamente, en este como en otros muchos casos, las costumbres y el buen sentido de los pueblos ha llenado en todos los siglos el vacío, ó enmendado los defectos de las leyes, confeccionadas acaso por hombres ignorantes de la ciencia de educar, del mecanismo de una escuela, y de los hábitos y de las necesidades de los países, y sin embargo, esta misma circunstancia, favorable en general á los maestros, les perjudica en muchas ocasiones. Persuadidos de la ineficacia de las leyes y reglamentos, ó autorizados por su ambigüedad ó por su

silencio, ó siguiendo costumbres inveteradas, proceden tal vez de un modo que sirve de ocasión ó de pretexto á padres imprudentes ó poco afectos á ellos, para que los molesten ante autoridades que no ven en el texto legal una razón suficiente para defender la conducta del profesor, aun cuando estén animadas hacia él de los sentimientos más benévolos.

Este defecto, de que adolece, por desgracia, nuestra legislación, se ha hecho más notable en la época actual, en que el noble instinto de independencia y de libertad, encarnado en las sociedades modernas, se ha infiltrado hasta en los niños de las escuelas; en que el exagerado sentimentalismo predicado por los filósofos del siglo XVIII, hace á muchos padres extraordinariamente susceptibles y exigentes, y en que la profusión de compendios esparcidos por todas partes ha generalizado el semisaber, y producido en muchas personas un desmedido amor propio que las conduce á juzgar de todo, y en especial de educación y enseñanza, con la seguridad que debe reservarse tan sólo á los que están particularmente dedicados á cada profesión.

Lejos de nosotros la idea de pintar con sombríos colores nuestra época, ni de presentarla como menos favorable que otras anteriores á la educación. Hijos del siglo XIX, amamos con entusiasmo sus progresos, estamos impregnados de su espíritu, aunque sin cegarnos hasta la parcialidad, y creemos que ninguno de los períodos de la historia moderna ni antigua aventaja al actual en el general convencimiento de la utilidad y la importancia de las escuelas, ni en la disposición á hacer todo género de sacrificios por ellas. Mas como en todo lo perteneciente á la mísera humanidad anda el mal mezclado siempre con el bien, ahora que la indicada predisposición de la sociedad, la facilidad de proveerse de elementos materiales para la enseñanza, la mayor asistencia de los niños á las escuelas, y los adelantos de la ciencia allanan el camino del educador, le interceptan el paso, entre otros obstáculos, el enunciado instinto de independencia que se desarrolla en los niños mucho más prematuramente que en otras épocas, y el mal entendido sentimentalismo y la vana presunción de muchos padres.

Interin llega, empero, el anhelado día en que nuestros legisladores se persuadan de estas verdades, y armen á los maestros públicos de toda la autoridad y de todo el prestigio que necesitan para el buen desempeño de su alta y civilizadora misión, preciso es que ellos se hagan dignos de estas preeminencias, haciendo buen uso de las facultades que las actuales leyes y reglamentos les conceden, y demostrando con su prudencia, con su celo, con su imparcialidad, con su ilustración, con sus costumbres y con su laboriosidad, que no abusarán tampoco en ningún sentido de las mayores que se les confieran.

Los deberes de un maestro público en esta parte son en nuestro concepto muy sencillos: 1.° No dar margen jamás á que se les impute la inobservancia voluntaria y excusable de las leyes y reglamentos vigentes en todo lo que clara y expresamente preceptúan. 2.° En los casos no previstos ó en que no existe un mandato terminante, deben obrar del modo más conducente á los progresos físicos, morales é intelectuales de sus discípulos, y á la conservación y acrecentamiento de su propio prestigio, sin faltar al respeto y obediencia debidos á los superiores legítimos, y sin chocar, en cuanto sea compatible con su decoro y con estas bases, con las costumbres seculares de los pueblos en que residan.

Mas si el maestro público no puede arrogarse toda la autoridad legal que

necesita, puede con su rectitud, con su amabilidad, con su entereza, con sus progresos, con sus talentos, en fin, y con sus virtudes, conquistarse la autoridad moral, que á la larga no niegan los pueblos á los hombres superiores, y que en mil ocasiones le escudará contra la injusticia, como pudiera hacerlo la misma autoridad legal.

No concluiremos este artículo sin tocar, siquiera ligeramente, una cuestión gravísima á que ha dado margen entre nosotros la omisión de la ley y de los reglamentos, y que urge abordar y resolver.

La autoridad del maestro sobre sus discípulos, ¿se limita al tiempo en que permanecen en el recinto de la escuela, ó se extiende á los actos verificados fuera de él?

Conocemos pedagogos respetables que defienden una y otra opinión; pero nuestras convicciones en pro de la segunda son tan profundas, se apoyan en tales argumentos, y se han fortalecido de tal modo con nuestra propia experiencia, que, si las ocultásemos, faltaríamos á la rectitud de conciencia, que debe guiar constantemente la pluma de un escritor.

Recomiéndese en buen hora la parsimonia con que siempre, y en este caso más que en ningún otro, debe proceder el profesor en juzgar á sus alumnos; confiésese la supremacía de la potestad paterna; condénese, no por inconveniente, sino por imposible, la idea de ejercer sobre los niños de las escuelas comunes una incesante fiscalización; pero no se niegue al maestro el derecho de dirigir, de premiar, y por consiguiente de castigar las acciones de sus educandos donde quiera que tengan lugar. ¿Qué sería de su prestigio desde el momento en que estos se apercibiesen de que su autoridad no podía traspasar las paredes de la escuela? Si entre ellos hubiese algunos que por temor, más que por virtud, como suele suceder, se abstuviesen de ciertos actos inmorales, y viesen un día que algunos menos tímidos habían infringido los preceptos del maestro, y que éste, aunque lo sabía y acaso lo había presenciado, los dejaba impunes, manifestando su incompetencia, ¿qué juzgarían aquéllos? ¿Cuáles serían las consecuencias? ¿Es así como se forman las costumbres? ¿Es así como se desarrolla el sentimiento moral?

Por fortuna son pocos los padres que desconozcan en esta parte la autoridad de los maestros: el buen sentido de la inmensa mayoría está dando pruebas de su adhesión á la doctrina que sustentamos, aun desde aquellos tiempos en que se creía que los maestros de escuela no tenían otra misión que la de enseñar á leer, escribir y contar. ¿Y se le coartarían sus facultades ahora que cuentan como el principal de sus deberes dirigir la educación moral de la niñez, ahora que la sociedad les opone como un dique á la espantosa corrupción de las costumbres?

Conozcan, pues, los profesores sus derechos, y que jamás pueda atribuirse su pérdida á una vergonzosa abdicación.—*(Luis Codina.)*

Avaricia. La avaricia es más rara en los niños que la disipación y que la indiferencia por lo que poseen. No proviene de una disposición natural, sino de las primeras impresiones de la educación. Por eso se perpetúan en ciertas familias y en determinadas condiciones la avaricia y la mezquindad, y no es raro hallar estas pasiones en los niños cuando desde muy corta edad oyen ponderar las riquezas como el mayor de los bienes, y la avaricia como la mayor de las vir-

tudes, y cuando todos los esfuerzos se dirigen á este fin. Se fomenta la avaricia manifestando temores por el porvenir é inspirando desconfianza entre los hombres; aguzando la pasión por las mismas dificultades que promueven la tardanza en los goces que proporciona; dejando á unos en la privación, mientras otros están en la abundancia. Se desarrolla también esta pasión prodigando elogios á la economía, á la prudencia que procura alguna utilidad, á la inquietud por conservar alguna cosa, y al afán por buscar ganancias.

Se combate con fruto este defecto enseñando con el ejemplo un modo liberal de pensar y obrar, y representando la avaricia como una cosa vergonzosa. Deben censurarse los medios de enriquecerse, por prudentes que sean, cuando no hay en ellos nobleza. Acostúmbrese á los niños á contribuir con sus propios recursos á los goces de los otros, á cuyo fin debe ponérseles en posesión de algún bien que les pertenezca exclusivamente, y de que puedan disponer á su arbitrio. Además, deben fortalecerse en su alma sentimientos de confianza en Dios y en los hombres. Hágase ver que el oro y las riquezas, por sí solas, dan poco honor y tienen poca parte en la satisfacción interior. Por fin, se representan con verdad y sencillez las desastrosas consecuencias que esta fatal pasión lleva consigo: la avaricia mina la fe, la probidad y todas las virtudes, y las sustituye con el orgullo, la crueldad, la venalidad y el olvido de Dios.

El atacar indirectamente la avaricia ó ponerla en ridículo no produce siempre, sobre todo en los discípulos de cierta edad, el efecto que se desea; porque esto contribuye cuando más á ocultar este defecto. Hay, sin embargo, una avaricia mezquina que á veces corrige la sátira.

En algunos casos debe castigarse la avaricia por sí misma; como por ejemplo: imponiendo privaciones al que quiere gozar siempre á costa de los demás. Es preciso guardarse de colmar de beneficios á los niños avaros, con objeto de avergonzarlos y de hacerles ver cuán distantes están de la dignidad de hombres, abrigando sentimientos tan bajos, pues rara vez se combate con fruto la avaricia por este medio.

Sin que pretendamos que el amor al dinero y á la riqueza vaya siempre unido á la avaricia, no deja de ser cierto que ahoga el gusto por las cosas de orden superior, el de las ocupaciones intelectuales y del bien público, pues se prefiere ocuparse en asuntos comerciales en grande y en pequeño. Natural es que los negociantes se ocupen en tales asuntos; pero cuando un literato se deja dominar de este espíritu mercantil, no piensa más en su desarrollo ulterior.

Ávila (D. Juan). Maestro pendolista de Valladolid en el siglo XVII, citado por Torío entre los excelentes tracistas de letra de aquel siglo, y también por Zeballos en la obra que publicó en 1692.

Ayas. A los siete años muda de mano la educación: la de los varones corre enteramente á cargo de los padres ó maestros, y la de las hembras al de la madre. Del ejemplo que ésta les dé y del cuidado que emplee en educarlas depende su suerte futura.

Si la madre es hacendosa, les enseñará la utilidad del buen orden y de la economía; si es casera, las acostumbrará al recogimiento y á aquel loable apego á la casa que tanto distingue á las señoras inglesas. Toda mujer virtuosa encuen-

tra el mayor atractivo en dicho recogimiento interior de su casa y en el cuidado de su familia.

No hay casa de enseñanza ni establecimiento público de educación, por bien montado que esté, donde pueda darse una crianza comparable á la que una niña recibe de su madre, cuando ésta es discreta, y cifra su mayor gloria y entretenimiento en la educación de sus hijos; pero al mismo tiempo es indudable que la peor escuela es preferible á la enseñanza de una madre ignorante y viciosa. Esta misma suele repetir á menudo que tendría por la mayor desgracia el confiar su hija á personas extrañas para educarla, y al mismo tiempo la deja en su casa en poder de criadas, sin tener horas fijas para la enseñanza, recibiendo además de profesores, buenos ó malos, lecciones mal dadas, muy costosas, y casi siempre interrumpidas con las distracciones en que disipa toda la mañana una mujer dada al mundo. ¡Y éstas son las que quieren educar á sus hijas!

Estos dos géneros de educación tan opuestos, deben tener nombres distintos, y así llamaré al primero *educación materna*, y al segundo *educación doméstica* (1).

Las madres de la última de estas dos clases, que no se creen capaces de educar á sus hijas, imaginan salvar la dificultad con tomar un aya; mas para que otro nos ayude útilmente en alguna tarea, es preciso que nosotros mismos sepamos también desempeñarla. Si dichas madres toman alguna parte en la educación, sólo es para vituperar y reñir fuera de propósito. Ya desalientan á la alumna, ya desautorizan al aya, y toman otra, mudándolas á cada paso. El afecto de los niñas se evapora con la sucesión de tantas mujeres, todas las cuales son excelentes al principio en boca de la madre, que se las propone como dechado á su hija, diciendo que debe respetar y obedecer al aya, dándole pruebas de amistad y confianza; y cuando se cansa de ella la pinta como una mujer poco apreciable, de quien conviene huir.

Cuando una madre de salud delicada, ó que de buena fe reconoce su falta de instrucción, se resuelve á tomar un aya, debe dejar á ésta toda la responsabili-

---

(1) Aunque sea grande la dificultad de encontrar buenas ayas, todavía hay otra mayor, y es la conducta regular de los padres: todo lo demás es inútil si éstos no quieren contribuir por su parte á la educación. El fundamento de todo es que no den á sus hijos sino buen ejemplo y sana doctrina, lo cual no es de esperar sino de un corto número de familias. En la mayor parte de las casas no se ve más que confusión, mudanzas, discordias, y multitud de criados, que son otros tantos obstáculos para la buena crianza. ¡Qué escuela tan funesta para los hijos! A veces una madre que pasa su vida en el juego, en el teatro, ó en conversaciones indecentes, se lamenta con gravedad de que no encuentra un aya capaz de educar á sus hijas. Pero ¿qué valdrá la mejor educación para con éstas, teniendo á la vista semejante madre? Muchas veces los padres, como dice San Agustín, llevan sus hijos á los espectáculos públicos y otras diversiones que los distraen de una vida seria y ocupada, en la cual quisieran criarlos, mezclando así la ponzoña con el alimento saludable. Por una parte hablan de sabiduría, y por otra acostumbran la imaginación inconstante de los niños á la impresión violenta de los efectos teatrales y de la música, después de lo cual no hay que esperar aplicación: les aficionan á las pasiones fuertes, y les enseñan á tener por insípidas las recreaciones inocentes. Con esto pretenden que salga bien la educación, y la consideran triste y desagradable cuando no se mezcla en ella el bien con el mal. ¿No es esto afectar un honroso deseo de educar bien á sus hijos, sin querer tomarse el menor trabajo ni sujetarse á las reglas más necesarias?—*(Fenelón, De la Educación de las niñas.)*

dad de la importante empresa que ha tomado á su cargo; porque este es el modo de obligarla á cumplir mejor y de estimularla al mismo tiempo. Dejándola en libertad de emplear el método que le parezca más á propósito, debe obligársela cada tres meses á que tenga un examen en presencia de los padres de la alumna sobre todos los ramos de la enseñanza. Al mismo tiempo la madre debe inspeccionar la conducta de sus hijas, los medios de que se sirva el aya á fin de hacerlas aplicadas y laboriosas, pues de este modo podrá cerciorarse del buen ó mal desempeño del aya en su importante encargo. Esta habrá de estar exenta de toda otra ocupacion doméstica; y aunque deberá tener mucha vigilancia en orden á la salud de las niñas, y hallarse presente cuando las acuesten y las vistan, siempre convendrá que sean las criadas quienes las sirvan en estas y otras ocupaciones semejantes: porque si se acostumbra la educanda á tratar como sirviente al aya, acabó la autoridad de ésta. Debe, por consiguiente, ser tratada por la madre como si fuera una parienta que la ayudase en la educación. Sin embargo, no ha de llegar la condescendencia y el miramiento de los padres hasta el punto de proporcionar al aya más diversiones que á su hija, y así, luego que ésta se retire de la sala de tertulia, habrá de seguirla el aya; pues cuanto mayor sea la distracción, tanto más penosa se hace luego la ingrata tarea de la crianza, en la cual es necesario aprovechar el tiempo.

Los padres no deben dar la menor reprensión al aya en presencia de la alumna, ni aun manifestar su desagrado en el semblante cuando observen alguna cosa que les disguste, pues al momento lo notará la niña; y si una vez llega á conocer que se desaprueba la conducta del aya, siempre la estará acusando, y no la tendrá miedo ni respeto. Resérvense, pues, las reprensiones para una conferencia privada, y después de ésta evítese la curiosa penetración con que las niñas miran á la cara del aya á ver si se descubren señales de tristeza. La habilidad de atisbarlo todo es propia de los primeros años de la infancia.—*(Mad. Campan.)*

Ayos. Es muy común encargarse de la educación de los niños personas sin la debida preparación, por la equivocada idea de que el que tiene conocimientos sabe enseñar, y por ignorar que es más difícil la enseñanza elemental que la superior. Con respecto á la educación propiamente dicha, es todavía de más bulto el error, pues no se quiere comprender que para esto se requiere un estudio especial. El cargo de ayo requiere estudios especiales, además de los que se adquieren en los establecimientos públicos, y cualidades que suelen ser muy raras.

Entre los primeros estudios del ayo se comprende la filosofía, la cual en el sentido lato de la palabra es el alma de todos los estudios y el fundamento de una cultura elevada. Pero los ramos de la filosofía que más particularmente le interesan son los que dirigen y ejercitan la razón y el juicio, ó los que conducen al conocimiento profundo de la naturaleza humana, ó los que tienden á hacer distinguir lo que es verdaderamente bello y moralmente bueno. Al lado, pues, de la lógica debe estudiarse en provecho de la educación la psicología, la ética y la estética.

La psicología nos lleva á reflexionar sobre todo lo que concierne al hombre; nos explica los fenómenos ordinarios del espíritu humano; nos hace fijar la atención en nosotros mismos, y fomenta el espíritu de observación; extiende el domi-

nio de la lógica, de la pedagogía, de la política, de la moral, de la historia, etc., suministrando principios para la aplicación de estas ciencias.

En este ramo de estudios, además de las obras científicas, deberán leerse las obras en que se consignan las experiencias de otros, y las que pintan al hombre de una manera general y particular, en situaciones ordinarias ó extraordinarias, en que se descubren con sagacidad los móviles de las acciones, y en que se distingue con cuidado la verdad de las apariencias. Se leerán también obras de historia y de imaginación, especialmente las que están escritas con conocimiento del corazón humano, y que pueden contribuir á que adquiramos este conocimiento.

A esto hay que añadir nuestras propias observaciones sobre todo lo que nos rodea, los fenómenos notables de nuestra época, los cambios en nuestra manera de pensar y de sentir, sobre la excitación y enfriamiento de ciertas pasiones y sobre la impresión de los objetos exteriores en nuestra alma. Es menester investigar los motivos de nuestras acciones, comparar los juicios de los demás con los nuestros, y por las propias inclinaciones conocer las inclinaciones, las debilidades y las fuerzas de la naturaleza humana. El ayo debe reflexionar con frecuencia sobre la historia de su infancia y de su juventud, y recordar, en cuanto sea posible, cómo pensaba, cómo sentía, cómo juzgaba y cómo se determinaba á ejecutar ciertas acciones en aquella época, para juzgar con acierto á sus educandos.

Estudiará el ayo la moral filosófica y la moral cristiana, y en estética procurará aprender el modo de despertar y cultivar en los niños el sentimiento de lo bello, origen fecundo de cosas buenas y útiles. No es menos esencial el estudio de las lenguas antiguas y la materna, con otras modernas. En cuanto á los elementos de matemáticas, física é historia natural, conviene seguir un curso especial al fin de los estudios, y lo mismo en cuanto á la geografía y la historia. El estudio de esta última es de la mayor importancia, como fuente inagotable de instrucción. La música y el dibujo proporcionan muchos goces en el círculo de la familia, y la gimnasia no debe desconocerla el que aspire á ser ayo inteligente.

Todo esto parecerá superior á las fuerzas de un hombre, pero con un plan de estudios bien entendido y con regular aplicación no ofrece grandes dificultades. Pero aun falta que agregar la facilidad de expresarse, que se adquiere en conversaciones sobre objetos científicos y en discusiones literarias, y ensayarse en el arte de enseñar. Estos ensayos le harán encontrar el tono que conviene con los niños, le harán descubrir las dificultades de la enseñanza elemental, y le persuadirán de la necesidad del estudio especial de los métodos y la pedagogía. Con esta preparación que se adquiere enseñando como auxiliar ó pasante, se ahorrará el embarazo en que se debe hallar el que da la primera lección á los niños en presencia de los padres, que escuchan atentos lo que se dice.

El carácter moral del ayo, su modo de pensar y de sentir, son de más importancia aun que la instrucción, porque bajo todos estos aspectos ha de influir en el niño. El que se encarga de la cultura moral de las tiernas criaturas necesita ser de costumbres puras y de honradez á toda prueba. El que ha de enseñar moral y religión, es indispensable que esté penetrado y animado de sentimientos religiosos y que practique la virtud. Y no es de poca importancia en todo esto

la forma exterior, tanto en las prácticas virtuosas como en el porte y maneras, propias de las personas de buena sociedad.

La primera cualidad del ayo consiste, por tanto, en que sea moral y religioso, porque la moral y la religión son la base de todas las virtudes. La verdadera virtud y la verdadera piedad son veneradas hasta por los que no las poseen, y aun estos mismos confían mejor sus hijos á hombres virtuosos, que á otros cuyo trato les sería más agradable.

Las relaciones con los niños exigen otras cualidades, que si muchas de ellas son naturales, todas se desarrollan con la experiencia y la práctica. La modestia, una de las más esenciales, se fortalece con el conocimiento de lo que debe hacer, del fin á que ha de alcanzar y de su poca experiencia.

Los niños manifiestan malas inclinaciones, que es preciso destruir para someterlos al imperio de la razón y de la reflexión, y doblegarlos á la obediencia. El ayo ha de ponerse al nivel de la niñez para elevarla hasta él gradualmente según el orden de la naturaleza, sin olvidar que habla á unos niños de que ha de hacer hombres. Necesita para esto tranquilidad de espíritu, imperio sobre sí mismo y mucha paciencia. Así moderará su carácter, no se desanimará por las dificultades que encuentre en su trabajo, ni por la ingratitud con que se le pague muchas veces; y con su firmeza contendrá la violencia de las pasiones de su educando. Para esto conviene apreciar bien la naturaleza de las faltas, no considerando como graves las que son propias de la edad; no hacerse la ilusión de que las reprensiones poco moderadas producen grande efecto, pues que á la segunda ó tercera vez ya no hacen impresión; y por fin, no tener impaciencia por los adelantamientos, porque tanto en el desarrollo físico como en el intelectual y moral hay grados que recorrer, y todo lo que es prematuro es perjudicial.

Para que la reflexión, la dulzura y la impaciencia perseverante no degeneren en debilidad, deben ir acompañadas de firmeza. Mas esta firmeza ha de ser prudente y se ha de ejercer con tranquilidad, la cual, aunque puede considerarse como innata, se desarrolla y hasta cierto modo se suple proponiéndose casos difíciles de los que pueden ocurrir, y pensando lo que convendría hacer si ocurriesen.

Con estas cualidades y virtudes, con la bondad y severidad, y con la instrucción, alcanzará el ayo toda la autoridad y el ascendiente que necesita para con sus discípulos, y el amor y confianza de éstos. Mucho es lo que se exige, pero aunque no puedan reunirse tantas circunstancias, conviene tener á la vista el ideal de la perfección á que se debe aspirar.

Los medios poco dignos que á veces se emplean para ganar la confianza de los niños, además de viciar el carácter de éstos, más pronto ó más tarde, siempre producen fatales consecuencias para el ayo. Los más eficaces son: interesarse de veras en el bien de los discípulos; ser justo en su porte; igualdad de carácter y dulce severidad; equidad en la apreciación de las faltas y debilidades del niño, moderación en los castigos, y procurar aumentar el placer legítimo de los educandos.

A todo esto conviene añadir que en las conversaciones con los niños deben guardarse todas las leyes de cortesanía y de buena crianza, y evitar las expresiones bajas y de mal gusto. Es menester tratarles con cierta nobleza, para enseñarles á portarse de la misma manera con los demás. Conviene asimismo tratar á los

niños cuando se está solo con ellos como si estuviesen en presencia de otras personas. Siempre que haya dos medios de hacerles conocer la falta que hubieren cometido, debe preferirse el que menos les haga sentir su dependencia, pues es bien sabido cuánto sienten los jóvenes que se les imponga la ley.

Ayuso (Juan). Maestro de pluma y del arte en Madrid, en el siglo XVII, de quien dice Torío que podía compararse con los más hábiles de aquel siglo en Europa.

Azevedo (Pedro de). Maestro calígrafo que ejercía el magisterio en las escuelas de la Compañía de Jesús, de mérito especial, según las muestras que conserva en su notable colección el Sr. Rico y Sinobas, escritas á mitad del siglo XVIII.

Aznar (Joaquín). Maestro de escribir de Valdemoro, á fines del siglo XVIII. En su tiempo era considerado como gran pendolista, según Torío.

Azotes. El uso de los azotes como castigo en las escuelas degrada al maestro y rebaja al discípulo, haciendo perder á éste el pudor y la vergüenza sin corregirle de las faltas que hubiere cometido. En todos tiempos se ha condenado este castigo por los hombres sensatos, y sólo pueden usarlo maestros brutales, que no tanto buscan en los castigos la corrección de las faltas, como su propia satisfacción.

«Cuál de los maestros, pregunta Séneca, merece más estimación, ¿el que con sabios consejos y por motivos de honra procura corregir á sus discípulos, ó el que por algunas lecciones mal dadas y otras leves faltas los azota cruelmente? Si se intentase adiestrar de esta manera á un caballo y domarlo á fuerza de golpes, ¿no saldría rebelde y espantadizo? El picador diestro lo sabe reducir, acariciándolo con mano halagüeña. ¿Por qué, pues, han de ser tratados los hombres con más dureza qae las bestias?»

Quintiliano condena este castigo en los términos siguientes: «El azotar á los discípulos, aunque está recibido por las costumbres, y Crisipo no lo desaprueba, de ninguna manera lo tengo por conveniente. Primero, porque es cosa fea y de esclavos, y ciertamente injuriosa si fuera en otra edad, en lo que convienen todos. En segundo lugar, porque si hay alguno de tan ruin modo de pensar, que no se corrija con la reprensión, éste también hará callo con los azotes, como los más infames esclavos. Últimamente, porque no se necesita de este castigo, si hay quien les tome cuenta estrecha de sus tareas. Mas ahora parece que de tal suerte se corrigen las faltas de los niños cometidas por el descuido de sus ayos, que no se les obliga á hacer su deber, sino que se les castiga por no haberlo hecho. En conclusión, si á un niño pequeñito se le castiga con azotes, ¿qué harás con un joven, á quien no se le puede aterrar de este modo, y tiene que aprender cosas mayores? Añadamos á esto que el acto de azotar trae consigo muchas veces, á causa del dolor y miedo, cosas feas de decirse, que después producen rubor: la cual vergüenza quebranta y abate al alma, inspirándola tedio y hastío á la misma luz. Además de lo dicho, si se cuida poco de escoger ayos y maestros de buenas costumbres, no se puede decir sin vergüenza para qué infa-

mias abusan del derecho y facultad de castigar en esta forma los hombres mal inclinados.»

Si de los tiempos de Séneca y Quintiniano pasamos á la Edad Media, vemos también reprobado el castigo de los azotes en boca de San Anselmo, que reprendía agriamente á uno de los abades de su orden, que le hablaba de los cortos adelantamientos de su escuela á pesar de los azotes usados con frecuencia, diciéndole: «Y cuando grandes, ¿qué serán vuestros discípulos?—Estúpidos como los brutos, contestó el abad.—¡Excelente educación, replicó San Anselmo, que transforma á los hombres en bestias! Pero, querido hermano mío, ¿qué habéis de conseguir de los niños si no tenéis paciencia, ni los tratáis como amigos, sino que, por el contrario, les inspiráis temor?

Aproximándonos más á nuestros días, encontramos también infinitas autoridades que reprueban esta clase de castigos. La carta dirigida por el cardenal Wolsey á los maestros de la escuela de Ispwich en 1.° de Setiembre de 1528; el libro titulado *El Maestro de Escuela*, escrito por Roger Ascham, maestro de la desgraciada Juana Grey, y publicado después de la muerte del autor en 1573; los escritos de Fleury, de Rollín y de otros muchos, condenan los azotes, si bien estos dos últimos, no atreviéndose á contrariar abiertamente la opinión general, los admiten en casos extremos, diciendo sin embargo que, además de que tienen algo de indecentes, serviles y bajos, no son de naturaleza propios á remediar faltas.

No trasladamos las propias palabras de los autores citados, y de otros hombres eminentes de épocas y países distintos que se han expresado en igual sentido, por no dar más extensión á este artículo. Si hemos acudido á su autoridad, ha sido con el objeto de demostrar que la idea de conducir á los niños por medio del amor y la dulzura no es invención de este siglo, como lo pretenden los malos maestros y ciertas personas dispuestas á rechazar como innovaciones peligrosas todo lo que se aparta del carril de la rutina. Por lo demás, basta, á nuestro ver, para sentar la opinión en este punto, que traslademos algunos párrafos del excelente escrito de uno de los hombres que han estudiado con fruto la educación popular, y cuyo nombre autoriza algunos artículos del DICCIONARIO.

«El hombre que da golpes al niño, dice Lebrún, abusa evidentemente de su fuerza. Si el niño golpeado tiene algunos sentimientos generosos, este abuso subleva su alma, y si no se subleva del todo, se hace disimulado, enbustero y ruin, ó se habitúa á los golpes y se embrutece. Confieso que no puedo comprender cómo se conservan estas peligrosas correcciones que hieren en el más alto grado el sentimiento de la dignidad humana; y lo que más me admira es que se considere como disposición reglamentaria el imponerlas á sangre fría. Me parece muy extraña una frase del extracto del informe del colegio de curadores de las *Escuelas de pobres* de Amsterdam, publicado por Mr. Cousin en su excelente obra sobre la instrucción pública en Holanda, que dice así: «Rara vez se ha recurrido »á los castigos corporales, y cuando se han considerado necesarios los han im»puesto sólo los maestros, y *siempre sin manifestar cólera en lo más mínimo.*»

»Si esta sangre fría conviene al carácter flemático holandés, no tendrá en Amsterdam el grave inconveniente que tendría aquí. Sin embargo, no puedo comprender que se dé golpes á un débil niño. Esta acción cruel puede justifi-

carse en cierto modo por el arrebato de la cólera; pero si la víctima, que, como el maestro, tiene pasiones, puede perdonar el arrebato, no el castigo impuesto á sangre fría. Además, que el acto sólo de dar golpes excita la cólera en el que los da, como lo he experimentado yo mismo, y eso que se trataba de una lección justa.

»Vivía yo en el campo hace veinte años, y poseía un perro joven de excelente raza. Por desgracia tenía malas mañas, pues le gustaban mucho las gallinas de los vecinos: iba á cazarlas, y un día se engulló una de ellas. Diéronme quejas, y en el primer momento se trataba nada menos que de matar mi perro. Se le perdonó por fin, prometiendo yo que no lo haría más; pero no era tan fácil como decirlo el obtenerlo del animal cazador, y se me indicó que para corregirlo atase una gallina á cualquier árbol; que dejase á *Medor* libre, que me pasease cerca con un látigo y que sacudiese fuertes latigazos al perro cuando quisiera arrojarse sobre la gallina. Me decidí con pena á esta ejecución; pero era necesaria si no quería sacrificar á *Medor*. Entre una muerte segura y algunos latigazos, que no matan, no había que dudar. Este medio produjo el resultado que esperábamos: *Medor* irguió las orejas al ver la gallina, y al primer movimiento de ésta para escaparse, se precipita sobre ella. Yo estaba conmovido: el primer latigazo que le sacudí fué débil y poco seguro; pero al segundo me había animado, al tercero me había encolerizado, y creo que, subiendo un grado mi exaltación, hubiera matado á *Medor*. ¿Qué es lo que pasaba en mí? Lo que pasa en el alma del hombre que ejecuta una acción cruel. ¡Un maestro impasible dando golpes á un niño! No conozco sino al verdugo que pueda tener tal valor; y si fuese preciso azotar á los niños, preferiría al padre de las disciplinas de nuestros antiguos colegios: este por lo menos ejercía su oficio, y podía tener calma.

«He leído en una obrita inglesa del reverendo Juan S. C., abad de Worcester, en América, titulada *La Madre de Familia*, un pasaje que me sorprendió en un libro que contiene excelentes preceptos y prácticas racionales. He aquí este pasaje:

«Hace algunos años tuve un ejemplo de la terca resistencia que un niño puede oponer á sus padres: un padre de familia, sentado un día junto al fuego, tomó un abecedario y llamó á uno de sus hijos para que diera lección. Juan, que así se llamaba el niño, tenía sobre cuatro años. Conocía perfectamente todas las letras del alfabeto; pero en aquel momento estaba de mal humor, y poco dispuesto á satisfacer á su padre. Acudió sin embargo al llamamiento de éste, pero con mucha repugnancia; y al señalarle la primera letra del alfabeto para que la nombrara, se contentó con mirar al libro con aire sombrío y descontento sin querer hablar.—Hijo mío, le dijo el padre con la mayor dulzura, tú conoces bien la letra A.—Yo no puedo decir A, contestó Juan.—Quiero que lo digas, replicó el padre en tono firme. ¿Qué letra es ésta?—Juan, no contestó. Había comenzado la lucha. El niño era terco, y estaba resuelto á no leer. Conocía el padre que importaba mucho á la dicha de su hijo el someterse á la voluntad paterna, y no dudó en el partido que había de tomar: lo condujo á otro cuarto, le castigó, y, volviendo después con él, le mostró de nuevo la letra. Se retiró de nuevo el padre con su hijo, y le castigó con más severidad que la primera vez; pero todo fué en vano, porque continuó el niño obstinado, y se negó á pronunciar la letra. Le castigó el padre por tercera vez con mucha severidad, y el niño agitado y temblando se negó á obe-

decer. El padre sufría extraordinariamente; sentía haberse comprometido en esta lucha: había castigado ya al niño con una severidad que le inspiraba miedo; pero el niño estaba en su presencia suspirando, temblando, y tan inflexible como una roca. La necesidad de castigarle de nuevo despedazaba el corazón del padre; sabía que era preciso decidir entonces cuál de los dos, el padre ó el hijo, había de vencer, y temía el resultado de una resistencia tan terca y prolongada. La madre, como puede suponerse, padecía mucho más; pero comprendía cuánto importaba reducir á su hijo á la obediencia y acallaba su materno corazón. El padre tomó de la mano á Juan para sacarle de la habitación y castigarle de nuevo, pero con gran placer del padre, asustado el niño con la idea del nuevo castigo, exclamó: —Papá, yo diré la letra, etc.»

»Y si el niño no cediera, ¿qué hubiese hecho el padre? ¿Le hubiera castigado siempre? ¿Hubiera matado á su hijo? No hay duda alguna que se puede llevar á los niños á la obediencia por el terror del castigo; es cierto que la fuerza brutal todo lo puede; que si se ata las piernas á los niños no se moverán; que si se les pone una mordaza no hablarán; pero ¿es esto educación? ¿Es así como se pretende doblegar á los niños á la obediencia, y hacerles adquirir los buenos hábitos que hacen al hombre razonable y moral? He aquí el parecer de Montaigne sobre esta grave cuestión. El parecer de un hombre, cuyo espíritu es tan ilustrado, el alma tan pura y tan noble, la razón tan poderosa, debe convencer á los más incrédulos:

«Condeno toda violencia en la educación de un alma tierna que se dirige por el honor y la libertad. Hay un no sé qué de servil en el rigor y la violencia; y sostengo que lo que no se puede hacer por la razón, la prudencia y la maña, no se consigue nunca por la fuerza. Así se me ha educado, y en mis primeros años no se me han dado más que dos golpes y con mucha suavidad.»

B

B. Segunda letra de nuestro alfabeto, y de otros varios, y la primera de las consonantes. Atendiendo á su articulación, es la más dulce de las labiales, de modo que se pronuncia desplegando suavemente los labios al emitir el aliento. Desplegándolos con más fuerza ó de golpe, resulta su homófona ó afín, la *p*.

Por la semejanza del nombre de la *b* en su pronunciación con el balido de las ovejas, en los procedimientos iconográficos se recuerda, y aun se hace adivinar á los niños este nombre representando al lado de la letra una oveja. Con los procedimientos ordinarios es también muy común preguntar cómo hace el corderito con el propio objeto.

Bacón de Verulamio (Francisco). Nació en Londres en 1561 y murió en 1626 á consecuencia de unos experimentos de física. Desde la infancia se dió á conocer por la precocidad de su genio, y muy pronto concibió el designio de re-

formar la ciencia. Esto, no obstante, se dedicó á los asuntos de Estado, en los que hizo una carrera brillante, y por último, sufrió grandes amarguras viéndose reducido á prisión en la torre de Londres, y privado de todos sus cargos y dignidades. Después de esta desgracia, aunque el rey le dió libertad y más adelante levantó la inhabilitación á que había sido condenado, apartándose por completo de la vida pública, se entregó exclusivamente á los trabajos filosóficos, á los que debe su celebridad.

Publicó obras de gran mérito, y entre ellas la que con el título *Instauratio magna* debía comprender sus principales estudios filosóficos divididos en seis puntos, de los cuales sólo llegaron á publicarse tres: *De dignitate et augmentis scientiarum, el Novum organum* y varios tratados con el título de *Historia natural*. Su objeto, su idea fundamental era restaurar las ciencias, particularmente las naturales, y sustituir por la observación y la experiencia las vanas hipótesis y sutilezas de argumentación de la escuela.

El método y procedimientos de enseñanza del siglo XVI, tanto en las escuelas superiores como en las inferiores, estaban reducidos al estudio de palabras, sin habituar al alumno á ver, á examinar las cosas y á pensar por sí mismo, sometiéndolo á una disciplina severa y aun bárbara para conservar el orden en la clase. Así permanecía como aletargada la actividad intelectual, los estudios estaban encerrados en estrecho círculo, que en vano los progresos de la ciencia trataban de ensanchar, hasta que Bacón, con su poderoso genio y decisión, vino á romperlo.

Bacón combate sin tregua los procedimientos de la Edad Media para fundarlos en la observación y la experiencia, único medio de que la ciencia sea intuitiva, animada y práctica, y de llegar á una legítima inducción de las leyes de la naturaleza, después de múltiples comparaciones. Su nueva lógica se opone abiertamente á la de Aristóteles, y sienta los principios didácticos de la evidencia, de la espontaneidad y de la ciencia natural, y señala el camino para llegar al conocimiento del hombre y de las cosas naturales. En tal concepto, este ilustre filósofo es el fundador del realismo moderno, el padre de la filosofía experimental y de la intuición.

Baeza (Juan de). Maestro en el arte de escribir, que floreció en Madrid á principio del siglo XVII. Según Zeballos fué nombrado en 1631 examinador de Maestros por el Real Consejo de Castilla, atendiendo á su habilidad y mérito singular.

Bahamonde (Doña Josefa). Fué una de las primeras discípulas de Palomares en el arte de escribir la variedad de letras que en su tiempo, á mediados del siglo XVIII, se consideraban como las más bellas y regulares de Europa. Dejó trazadas varias muestras para la enseñanza de la juventud, reproducidas algunas por los grabadores de su tiempo. La citan Palomares y Servidori Romano.

Baile. El baile es un ejercicio muy importante. Otros ejercicios que tienen por objeto principal el acrecentamiento de las fuerzas físicas, pueden conducir al orgullo y á la grosería por la persuasión de que uno es muy vigoroso. El baile está calculado de manera que neutraliza esta tendencia y excita en la ju-

ventud el sentimiento de lo bello. Por eso conviene que la enseñanza de este arte no tuviera lugar en la forma que se practica por lo común. Debe principiar enseñando á tener el cuerpo recto sin perder la flexibilidad, á ejecutar los movimientos con gracia y á tomar toda clase de posiciones y actitudes agradables. Considerado el baile únicamente como un placer de sociedad, ejerce de ordinario poco influjo en el desarrollo del cuerpo, y como todas las demás diversiones tiene su lado bueno y malo. Está reconocido que el abuso de este ejercicio, sobre todo por parte de las jóvenes, en la edad del principal desarrollo del cuerpo, puede ser mortal.

Por lo que hace á la práctica del baile como recreo, he aquí cómo se expresa madama Campan:

«Algunos condenan el baile como peligroso, y ciertamente no puede negarse que á veces más bien es una escuela de corrupción que de recreo inocente. ¿Quién podrá aprobar los quiebros licenciosos y las impúdicas actitudes con que en el teatro español suelen bailarse el bolero, la cachucha y otras danzas de suyo provocativas y agitanadas? ¿Pero de cuál cosa, por inocente que sea, no se abusa en el mundo? Lo mismo diré de los bailes que se tienen en las casas particulares, si en ellos no se observa la correspondiente decencia y compostura.

»Es necesario, pues, proceder en este punto con la mayor cautela. Jamás debe enseñarse á las niñas los referidos bailes y otros de esta especie que las acostumbren á perder aquel continente modesto y decoroso, tan recomendable en las mujeres. La madre que considere necesaria en su hija esta habilidad por hallarse constituída en una clase donde se reputa como señal de mala educación la falta de este adorno, debe cuidar de esta enseñanza y asistir á las lecciones para hacer observar en ellas toda la circunspección y decencia convenientes. Sentados estos principios, las primeras lecciones de baile han de limitarse á enseñar las correspondientes actitudes de los pies y de la cabeza, á andar, saludar y sentarse con gracia. La soltura decorosa que haya adquirido una niña desde su tierna edad, le servirá en adelante para bailar con una actitud noble y modesta, preservándola del mal gusto. Para esto contribuirá también mucho que cuando éntre en el cuarto de sus padres, ó donde haya otras personas, salude siempre con aquella cortesía que llaman á la francesa. Acostumbrada la niña á llevar bien y sin afectación la cabeza y el cuerpo, bailará con gracia, conservando sobre todo aquella alegre naturalidad, mil veces más agradable que la mayor maestría acompañada de afectación.

»Sin embargo, aun suponiendo ya á la niña diestra en el baile, no debe llevársela demasiado joven á los saraos, donde puede contraer vicios, ó por lo menos una desmedida afición á engalanarse. Las madres se engañan acostumbrando á sus hijas al excesivo adorno, y disfrazan su vanidad bajo la máscara del amor materno.

»Aunque las habilidades de puro recreo no deben servir de base en la educación de las niñas, sin embargo, las primeras lecciones de música y de baile han de darse á la edad de siete años. El cuerpo, que tiene entonces mayor flexibilidad, se presta más fácilmente á todos los movimientos graciosos, haciéndolos con el hábito tan naturales, que no parecen estudiados. Es asimismo cierto que el desarrollo y la salud de las niñas ganan mucho cuando contraen temprano el hábito de las buenas actitudes.»

Balbucencia. Es un vicio de articulación, que consiste en pronunciar de una manera vaga, indecisa, indeterminada, como si estuvieran paralizados los órganos de la voz.

Proviene de timidez ó amor propio exagerado, causa y efecto á la vez lo uno de lo otro. Para corregir este vicio, lo primero de todo es procurar que desaparezcan las causas de que proviene. Después se recurre á las reglas de la articulación del sonido y á ejercicios de pronunciación pausada, ya en la conversación ordinaria, ya por medio de la lectura y la recitación, tanto en prosa como en verso. Pronúnciese cada palabra, sílaba por sílaba, dejando un intervalo de tiempo entre una y otra en los principios, disminuyendo progresivamente después á medida que se corrige el defecto.

Evitando que los que tienen este defecto sean objeto de burlas, antes por e contrario, animándolos, haciéndoles notar sus progresos, con ejercicios frecuentes, sin prolongarlos demasiado y con voluntad decidida, se triunfa de todas las dificultades, sobre todo en la niñez, en que los órganos orales, blandos y flexibles, se doblegan por fin al juego y movimiento que se desea.

Baldorze (Diego de). Maestro calígrafo de mediados del siglo XVII, hermano congregante de San Casiano.

Balinas de Figueroa (Francisco). Maestro calígrafo de mediados del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Baliño (Justo). Maestro calígrafo examinado, que ejerció el Magisterio por los años 1818, de quien hace mención Naharro en su *Arte nueva de leer*.

Balonga (Francisco). Maestro calígrafo examinado, de la villa de Burguillos, por los años de 1818, citado por Naharro.

Ballesteros (D. Juan Manuel). Nació el 27 de Mayo de 1794 en Villaseca, y murió en Segovia en 10 de Diciembre de 1869. Dedicado á los estudios de medicina y de historia natural, se dió á conocer por sus trabajos y publicaciones sobre estas materias; fué admitido en las Sociedades científicas, y obtuvo diferentes cargos, entre ellos el de médico del Real Colegio de Sordomudos de Madrid, cuyo desempeño despertó en su ánimo interés y simpatías por aquellos desgraciados y decidió de su vocación y de su brillante carrera, dedicada á educarlos é instruirlos.

Nombrado profesor, y poco después jefe inmediato del establecimiento, bajo la dirección de la Sociedad Económica Matritense, por el acierto con que redactó el plan de enseñanza y el Reglamento del Colegio, trabajo que le fué encomendado, desde entonces dedicó toda su inteligencia y toda su infatigable actividad á la obra de sus especiales estudios y aficiones, emprendida con ardor, y continuada con creciente entusiasmo. Provisto el establecimiento del material necesario, instalados obradores de diversas clases, entre ellos una imprenta, admitidos á la enseñanza alumnos y alumnas externas, reformados los programas y los métodos, gracias á sus incansables esfuerzos, habiendo adquirido el Colegio grandes proporciones y completa ya la educación literaria é industrial de los

sordomudos, Ballesteros fijó su atención en otros desgraciados no menos dignos y menesterosos de educación especial, como eran los ciegos.

Había solicitado en 1835 que el Colegio destinado á los sordomudos extendiese sus beneficios á los ciegos, y en vista de los felices ensayos hechos y comprobados ante Sociedades científicas y ante los reyes, tuvo la satisfacción de ver realizados sus deseos y de inaugurar en 1842 las enseñanzas de los ciegos y las ciegas, que marcharon en creciente y rápido desarrollo.

Pero cuando se manifestó en toda su extensión el genio organizador de Ballesteros, fué cuando, pasando el Colegio á cargo de la Administración pública, pudo disponer de algunos fondos de que antes carecía. La reforma del local, el arreglo del profesorado, el aumento de las plazas existentes de alumnos internos sordomudos, la admisión á la vida colegiada de sordomudas, ciegos y ciegas, organizando al efecto cuatro departamentos independientes, todos bajo su dirección; la creación de nuevos obradores, tanto para los sordomudos como para los ciegos; la instalación de gimnasios, la formación de una orquesta de música con los ciegos, y la apertura de un curso anual de estudios, especie de Escuela Normal, para instruir á los que se dedicaban á la carrera del Magisterio en los métodos de educar á los sordomudos y los ciegos, todas estas reformas y mejoras, fueron debidas á la iniciativa y á los trabajos del infatigable director.

El Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Madrid se había levantado hasta una altura que nada tenía que envidiar á los más acreditados del extranjero. Abiertas sus puertas para todos una vez á la semana, el público tenía ocasión de observar constantes progresos; los solemnes exámenes anuales, muy concurridos siempre, ofrecían nuevas pruebas de adelantamientos, y la Exposición universal de París, donde se presentaron trabajos de los profesores y alumnos, así como la de Zaragoza, confirmaron la merecida reputación que tanto dentro como fuera de España se había conquistado el Colegio.

La vida y régimen interior de la Casa marchaba en armonía con los progresos de la educación y enseñanza. Los alumnos constituían una familia. El director, que más bien que jefe era el padre, velaba con la más tierna solicitud por el bienestar presente y futuro de sus hijos adoptivos; se hallaba en todas partes para atender á las necesidades de todas clases, tanto en las lecciones como en las horas de solaz, lo mismo en el comedor, que en los dormitorios, que donde pudiera ser útil su presencia, y destinaba una posesión de campo de su propiedad particular para recreo de los mas meritorios y para el restablecimiento de la salud de los enfermos y convalecientes. Su amor para con aquellos desgraciados, no tenía límites. Un solo hecho entre los muchos que pudieran citarse, basta para acreditarlo.

Al invadir el cólera morbo á Madrid en 1865, ocurrieron varios casos en el Colegio, que se hallaba situado en uno de los barrios en que la terrible epidemia extremó sus estragos, y habiendo dicho el médico al visitar á uno de los enfermos, que no había medio de hacerle entrar en reacción, que si tuviera madre que le prestase su calor se salvaría, «¡Si no tiene madre, tiene padre!» exclamó Ballesteros, y despojándose del vestido se introdujo en la cama, abrazó al niño moribundo, especie de cadáver yerto y frío, y no lo abandonó hasta restituirlo á la vida. En aquellos días de angustia se multiplicaron sus desvelos ayudado eficaz-

mente por el facultativo, y gracias á su abnegación, sólo falleció un alumno, el primero de los atacados.

Las asiduas ocupaciones del Colegio no impidieron al director dedicarse á trabajos literarios en provecho de su instituto.

Ballesteros publicó la obra periódica, titulada *Minerva de la Juventud Española*, que consta de seis tomos y contiene artículos de educación en general y mas especialmente de sordomudos. Dió también á luz el *Manual de Sordomudos*, y en unión con el profesor Sr. Hernández Villabrille, el *Curso de Instrucción de Sordomudos*, el *Curso de Instrucción de Ciegos* y la *Revista de enseñanza de Sordomudos y de Ciegos*. Comisionado dos veces por el Gobierno para visitar los más notables establecimientos del extranjero, cumplida su misión dió cuenta en Memorias razonadas, que fueron impresas. Por fin, merece especial mención, entre sus obras, las impresiones hechas para los ciegos y por los mismos ciegos, con una fundición muy superior á las por entonces conocidas, según el juicio que ha merecido en las exposiciones universales, con la cual hizo imprimir una *Cartilla*, un *Catecismo* y *Principios de moral*, una *Gramática castellana*, el *Libro de los Niños*, una *Historia sagrada*, una *Geografía general* y un *Diccionario*, cuyas obras, con otras del Sr. Villabrille, forman una excelente biblioteca para los ciegos.

Este hombre de bien, de privilegiada inteligencia, de incansable actividad, de amor sin límites á los desgraciados, que fuera del Colegio sólo asistía á las sociedades científicas y á las de caridad, que había recibido señaladas distinciones en España y en el extranjero; víctima de las discordias políticas en que jamas había intervenido, en 1868 fué declarado cesante de un destino, que había desempeñado tan digna y provechosamente por espacio de 40 años. Privado de su elemento, fuera de aquella atmósfera respirada por tan largo tiempo, no podía sostenerse su vida, y falleció al poco tiempo á los 75 años de edad.

Bancos y mesas. *Antecedentes.* Entre las diversas cuestiones escolares que de algún tiempo á esta parte se estudian con mayor detenimiento, es una de ellas la relativa al material; es decir, á las condiciones de los edificios y al mueblaje ó movilario de las salas de clase y demás departamentos de las escuelas.

En Alemania y Suiza principalmente, se había hecho notar la viciosa disposición de los bancos y mesas destinados á los niños, con las graves consecuencias que debía producir en la respiración, en la digestión, en la circulación de la sangre, en la vista y en la desviación de la columna vertebral, publicando sobre este punto importantes escritos los doctores Schreber en Leipzig, Pasavont en Francfort, Fahrner en Zurich, Parow de Berlín, Guillaume de Neuchatel, y otros varios médicos no menos distinguidos. A estos trabajos habían precedido los de los Estados-Unidos del Norte de América, con objeto de instalar al alumno en la escuela con toda comodidad, tanto en consideración á la higiene, como á la educación y enseñanza. Barnard, en su *Arquitectura escolar*, obra importantísima de que se han hecho muchas ediciones, indicaba los defectos del antiguo sistema de bancos y mesas, con las reformas á su juicio necesarias, y conforme á sus instrucciones se construyeron nuevos modelos que, presentados en la Exposición universal de París en 1867, acabaron de fijar la atención en la reforma. Desde aquella época, en los congresos de higiene, en los pedagógicos, en los Museos escolares y en todas partes sirvieron de tema á los debates; se publi-

caron multitud de artículos, folletos y libros sobre la materia; se establecieron empresas y talleres especiales de construcción, que con sus prospectos circulaban modelos de sus productos, y se produjo tal movimiento en Europa, que en menos de diez años, en la Exposición universal de Viena figuraron diferentes sistemas de bancos y mesas reformados, hasta llegar al *single desk* de los americanos, ó sea al banco y mesa aislado para cada niño.

En verdad, se señalaban antes las proporciones de los bancos y mesas en todos sentidos, de tres á cinco grados distintos, según las edades, pero regateando, por decirlo así, el espacio para amontonar muchos niños en un determinado local bajo la dirección de un solo maestro, por espíritu de economía y sin acertar con la distancia entre el banco y la mesa, punto esencialísimo de que depende principalmente la posición viciosa del alumno, como lo demuestra á primera vista la más sencilla observación y el buen sentido, y cuyas consecuencias son tanto más graves, cuanto más tiernos y flexibles son los miembros del niño, y cuanto más se prolonga la asistencia á la escuela.

El doctor Guillaume indica como resultado de sus observaciones los fenómenos que ocasiona la viciosa posición del niño por falta de apoyo y por falta de conveniente proporción en los bancos y mesas. Por falta de apoyo, los músculos de la espalda y del cuello se fatigan, y de aquí la inclinación hacia adelante ó de costado; la presión de las costillas falsas sobre los órganos digestivos, la compresión de los órganos del pecho, las congestiones que se manifiestan por la hemorragia nasal, y particularmente el abultamiento del cuello, á que denominan papera escolar. La falta de conveniente proporción, contribuye á producir la miopía y origina con frecuencia en los niños débiles una sensible desviación de la columna vertebral, porque en lugar de sentarse cómodamente, avanzan hacia el extremo del banco para acercarse á la mesa, y el peso del cuerpo carga sobre un solo lado. Por otra parte, como elevan el hombro derecho á la vez que apoyan el antebrazo izquierdo en la mesa, no es raro que de aquí resulte también la deformidad de levantarse un hombro más que otro.

El doctor Liebreich, de Londres, señala también la causa y consecuencias de la posición viciosa de los niños en estos términos:

1.° Puesto el codo izquierdo sobre la mesa cerca del borde, girando sobre sí misma la parte superior del cuerpo hacia la derecha, se inclina el niño más ó menos hacia adelante, según la distancia entre el banco y la mesa; la mano derecha se coloca sobre el cuaderno, mientras que el codo se apoya en el costado cuando el espacio de cada uno es reducido. 2.° Inclinando la cabeza sobre la mesa, avanza el codo hacia adelante, el cuerpo se vuelve más á la derecha y las costillas izquierdas se apoyan sobre la mesa. 3.° Empujado el cuaderno ó papel hacia adelante, sobre todo por el lado derecho, forma con el borde de la mesa un ángulo de 45 grados ó acaso más; la cabeza gira de manera que el ojo izquierdo se aproxima demasiado al cuaderno ó al libro, y la mejilla izquierda llega hasta descansar á veces en el puño, el tórax está como suspendido del hombro izquierdo, y las costillas del mismo lado se apoyan sobre el reborde de la mesa. Deduce de aquí, que fatigando siempre los mismos músculos y plegando la columna vertebral siempre en el mismo punto, á causa de estas actitudes viciosas se verifica poco á poco una modificación en la forma y posición de los huesos.

El doctor Riant, en Francia, hace asimismo muy razonadas observaciones sobre

este punto en su *Higiene* escolar. Atribuye la miopía al hábito de fijar la vista en objetos demasiado diminutos, como los caracteres de algunos libros, y en no ver sino objetos poco distantes, como sucede en los estrechos límites de la escuela, cuando precisamente en aquella edad la disposición del ojo es para ver objetos distantes, causas á que se agrega la posición viciosa en los bancos que obliga á disminuir la distancia entre los ojos y el libro. A la misma actitud viciosa en los bancos atribuye la desviación de lo columna vertebral, la falta de simetría en la altura de los hombros, el reducirse los diámetros del pecho y el dificultar las funciones de los importantes órganos que encierra.

Confirman estos hechos las estadísticas publicadas por médicos muy competentes, como resultado de sus investigaciones.

El doctor Herman Cohn, de Bresláu, tuvo ocasión de observar 10.000 alumnos de las escuelas en 1865 y 1866, obteniendo por resultado que un 17 por 100 padecían diferentes alteraciones de la vista. De las escuelas de un grado á las del inmediato superior advirtió una progresión notable. En las escuelas rurales, los alumnos miopes eran un 5 por 100; en las de las ciudades, un 15 por 100; en las escuelas reales, un 24 por 100; en los gimnasios un 32 por 100. Aunque no atribuye todos los casos de miopía á la escuela, considera, sin embargo, que influyen mucho las condiciones antehigiénicas y en particular el moviliario defectuoso de las mismas.

El doctor Guillaume de Neuchatel, encargado de la visita sanitaria de los niños, dice en su *Higiene de las escuelas*, que entre 350 niños ha observado 62 casos de desviación de la columna vertebral, y 156 entre 381 niñas, desviaciones más ó menos pronunciadas, de que deduce que entre 731 alumnos, 218 corren el peligro de contraer y conservar una grave deformidad durante toda la vida. No cuenta en este número los niños de organización raquítica, pero supone con razón que el moviliario vicioso de las escuelas debe agravar su enfermedad.

Disposición normal de los bancos y mesas.—Estos hechos demuestran la necesidad de que la construcción del moviliario satisfaga á dos condiciones esenciales; á las higiénicas y á las pedagógicas. Por una parte deben proporcionar al alumno posición cómoda y firme para la libre y expedita práctica de los ejercicios, sin violentar el cuerpo, ni los brazos, ni la vista. Por otra, el maestro debe poder acercarse á sus discípulos y examinar sus trabajos sin embarazo alguno.

Según Fahrner, para que la posición del niño sea normal, se requiere: 1.° Que sentado descansando los pies en el suelo, las piernas dobladas por la rodilla, ó las piernas propiamente dichas con los muslos formen un ángulo recto, y otro los muslos con el tronco. 2.° Que conservando esta posición los miembros inferiores, pueda el niño escribir sin que la parte superior del cuerpo tome una posición forzada, es decir, sin necesidad de encorvarse sobre el papel, ni tener que elevar los hombros para alcanzarlo.

Según Riant la parte superior del cuerpo debe mantenerse recta; la columna vertebral no debe torcerse ni á derecha ni á izquierda; los omoplatos ó espaldillas á igual altura, deben aplicarse, lo mismo que los brazos, á los costados, sin sostener el peso del cuerpo. Los codos, de nivel y casi perpendiculares respecto á los omoplatos, no deben apoyarse, reposando sólo las manos y parte del antebrazo en la mesa. Es preciso que el peso de la cabeza esté bien equilibrado sobre la columna vertebral, de manera que no se incline hacia adelante, sin girar más

sobre su eje horizontal que lo necesario para inclinar un poco la cara, de modo que el ángulo formado por el rayo visual dirigido al libro no sea demasiado agudo.

El inspector alemán Prausek, dice: Los mejores bancos escolares son los construídos de manera que, sentados los niños, puedan apoyar los pies en toda su extensión en el suelo, manteniendo las piernas en posición vertical y los muslos en la horizontal; que puedan escribir sin encorvar la espalda de una manera anormal; que necesiten tan solo aproximarse un poco á la mesa; que puedan extender y elevar moderadamente el antebrazo, y por fin, que tengan un respaldo cómodo en que apoyarse.

Como se ve, estas instrucciones, y lo mismo las de otros autores que pudieran citarse, convienen en lo esencial. Para ponerlas en ejecución es indispensable calcular con exactitud las dimensiones en todos sentidos de los bancos y mesas en relación con las del cuerpo de los alumnos, y tener además en cuenta la distancia entre bancos y mesas.

La altura del banco debe ser igual á la longitud de la pierna hasta la rodilla; la anchura de la tabla ó asiento, á lo largo de los muslos; y el espacio para cada niño, la distancia de codo á codo con algunos centímetros más para el libre juego ó movimiento de los brazos. En cuanto á la altura de las mesas varían las opiniones, pero la más común y aceptable es que debe corresponder á la altura del hueco del estómago, estando el alumno sentado.

Esta relación entre las proporciones del moviliario con las del cuerpo del alumno exige bancos y mesas de distinta altura en una misma escuela, porque varía la talla de los que han de ocuparlos. En los Estados-Unidos, en Alemania, en Suiza, en las escuelas de una sola clase á que concurren niños de 7 á 14 años, hay bancos y mesas de ocho y nueve alturas diferentes, pero esto es una exageración, que no deja de tener sus inconvenientes. De las múltiples medidas de la altura ó talla de los concurrentes á las escuelas hechas en diversos puntos, como lo demuestran las tablas publicadas, resulta que una gran mayoría son de talla casi uniforme, que puede considerarse como la normal de la clase, y que además del moviliario igual para la mayoría, apenas se requiere más que uno distinto para los menores y otro para los mayores, de modo que con tres, y á lo más cinco tipos distintos, quedan satisfechas las verdaderas necesidades.

Ruby de Ausburgo aconseja el uso de mesas de una misma y constante altura, la que corresponde á los alumnos de mayor talla, con asientos de tres ó cuatro distintos grados, colocándolos al efecto sobre tarimas ó levantando los travesaños que sirven para apoyar los pies, por cuyo medio se establece la proporción conveniente entre el moviliario y la estatura de los niños. Conforme á esta regla se han construído modelos, adoptados en algunas escuelas.

Se han inventado también bancos y mesas que se levantan ó bajan según la talla de los alumnos, pero el mecanismo es complicado y costoso.

Tan grave, y más aun si cabe, como la falta de proporción en las dimensiones de bancos y mesas, es la poco meditada distancia entre ambos muebles en el antiguo sistema, porque es lo que principalmente obliga á los alumnos á encorvarse y á las actitudes viciosas. Cuantos han estudiado este asunto en los últimos años se hallan de acuerdo en que los bordes que se corresponden de la mesa y banco toquen á una misma vertical, ó que la distancia horizontal que los separe, que se ha convenido en designar simplemente con el nombre de *distancia*, sea igual á

cero y aun negativa para los alumnos de menor edad, pues algunos aconsejan para éstos que la mesa desborde sobre el banco, así como otros piden para los mayores un intervalo que no pase de 5 centímetros. De este modo el alumno, sentado, tanto para leer como para escribir, no tiene que encorvarse ni apoyar el pecho sobre el borde de la mesa.

El problema estriba en conciliar esta disposición con la facilidad de los movimientos al sentarse y al levantarse, al entrar en los bancos y al salir de ellos, pero apenas enunciado, cuando queda resuelto en la práctica, y de tantas maneras distintas, que establecen diferentes sistemas de moviliario escolar.

Pasan de ciento los distintos modelos de moviliario del nuevo sistema, pero en lo esencial pueden reducirse á tres clases: en la una se comprenden los que tienen el banco movil para aproximarlo y separarlo de la mesa; en la otra los que, por el contrario, estando fijo el banco, puede aproximarse la mesa; en la tercera, los que tienen el banco y la mesa móviles. Los mecanismos varían considerablemente para aumentar ó anular la distancia por cada uno de los tres medios indicados.

A parte de estas radicales reformas se han hecho otras que no dejan de ser de grande importancia.

En primer lugar, cuantos tratan de la materia convienen en la necesidad de bancos con respaldo que sostenga la región lumbar, para que la fatiga no obligue al niño á dejar la actitud recta durante el trabajo. Algunos quieren que pueda descansar también la espalda, y todos se hallan conformes en que esto es de necesidad para los niñas, porque permanecen por más rato sentadas. Se propone también que, para mayor comodidad, el respaldo sea ligeramente encorvado, pero no falta quien lo censura, suponiendo que ha de favorecer la indolencia y la pereza. Opínase asimismo que los asientos han de ser ligeramente encorvados hacia atrás en la parte media y posterior para acomodarlo á la forma de los muslos, pero si la curva no corresponde bien á su objeto, es más dañosa que útil. Hay también bancos compuestos de listones, que guardan cierta distancia entre sí, los cuales, si bien favorecen la ventilación, son incómodos cuando se ocupan por largo rato.

Como en la posición recta las caderas y la espina dorsal tienen un punto de apoyo, deben tenerlo igualmente los pies. La opinión general es que deben éstos descansar en toda su extensión, si bien difiere en el medio, es decir, en si han de descansar en el suelo ó en una tarima inclinada, á distancia conveniente para que los alumnos no tengan que adelantarse al extremo del banco, como sucede cuando los apoyan en el travesaño que sirve para dar consistencia al moviliario.

La inclinación del tablero de la mesa, usada ya de antiguo, es de necesidad absoluta, á fin de que la visual del ojo dirigida al libro ó al cuaderno se aproxime lo más posible á la perpendicular, en beneficio de la vista y para evitar la inclinación de la cabeza, cuyas consecuencias quedan ya expuestas. La inclinación no debe extremarse hasta el punto de que se resbalen los libros ó cuadernos.

Merece asimismo particular atención el determinar los puestos de cada mesa. Repruébase la colocación de muchos alumnos en una sola, por la dificultad de los movimientos, de las correcciones y de la vigilancia. Barnard admite á lo sumo dos puestos sólo en cada mesa, y la tendencia general es á las mesas individuales.

No se duda que sea éste el mejor de los sistemas, pero además de ser de elevado coste, no puede tener aplicación en las escuelas muy concurridas, porque ocuparía un espacio demasiado grande, en el cual sería difícil la vigilancia, y se perdería la voz del maestro. Por eso se admiten mesas para tres, para cuatro y aun para cinco niños, sobre todo adoptando bancos aislados, de origen también americano. En este punto, con el noble fin de llevarlo todo á la perfección, se exageran demasiado los inconvenientes de las mesas con puestos para varios niños. Acaso los ofrezcan mayores los primeros modelos presentados por los Norte-americanos, en que el banco se enlaza á la mesa posterior; disposición que, además de prestarse mucho á las travesuras de los muchachos, forma en la escuela una larga y compacta fila de bancos y mesas, que no hay medio de romper para pasar el maestro de un lado á otro, como lo reclama el servicio.

Para completar las anteriores observaciones conviene describir sucintamente algunos tipos, sin necesidad de descender á detalles que sólo se aprecian con el modelo á la vista.

Principales sistemas de moviliario. Como queda indicado los Norte-americanos llevan la delantera en las reformas. El banco aislado ó para un solo niño, el banco único, como se dice, compuesto de listones de madera formando una ligera curva, el respaldo también de listones de madera, la unión del banco con la mesa posterior en una sola pieza, es la regla. En unos modelos, el banco es móvil; en otros, la mesa; en otros, ambas cosas, hasta plegarse uno y otra, sin ocupar más espacio que el de los montantes, y todo por variados mecanismos, de fácil movimiento, sin ruido y sin perjudicar á la solidez. En la Exposición de Viena se variaba la colocación de este moviliario y aun se trasladaba á distinto departamento, dejando la sala expedita para ejercicios gimnásticos ú otro cualquiera, para hacer ver la facilidad de manejarlo.

La armazón de hierro se presta, en efecto, á toda clase de movimientos y á las formas más bellas y variadas, así que el moviliario de las escuelas del Norte-America es el más lujoso, y por consiguiente sólo puede adoptarse en los pueblos ricos.

Lo que no se explica bien es la unión del banco á la mesa posterior, la cual ofrece muchos inconvenientes.

De los modelos de mesa ó pupitre móvil adoptados en Europa, el tipo principal, el primero, el más sencillo y económico y el más generalmente admitido, es invención de un comerciante extraño á los estudios médicos y pedagógicos, individuo del ayuntamiento de Chemnitz, encargado por sus compañeros de disponer el moviliario de una escuela nueva. El sistema *Kunce*, así llamado por el nombre del inventor, obtuvo desde luego la aprobación de uno de los hombres de más competencia en el asunto, el ortopédico doctor Schildbach, quien declara haber hecho muchos ensayos con el propio objeto, aunque sin resultado. El banco y la mesa, sujetos á fuertes travesaños de madera, forman un solo cuerpo de bastante solidez, sin necesidad de empotrarlo en el suelo, lo mismo el destinado para un solo alumno que para dos ó más.

El banco, redondeado por el borde anterior donde descansan las corvas, escotado en el fondo del asiento, formando una curva que continúa con el respaldo aislado en cada puesto, tiene 30 centímetros de ancho y 60 de largo por alumno. El respaldo, tabla gruesa ligeramente inclinada hacia atrás para apoyar la es-

palda, con una convexidad bastante saliente en la parte que corresponde á los riñones, tiene de ancho de 23 á 28 centímetros por 25 á 36 de alto.

El tablero de las mesas es de 33 á 39 centímetros de ancho por 20 de inclinación. Con una tabla de menos anchura colocada horizontalmente debajo, forma una especie de cajón, abierto por delante, donde los niños guardan sus libros y enseres. Por fin, para apoyar los pies, hay debajo, á lo largo de la mesa, un listón inclinado, de 30 centímetros de ancho, á 20 centímetros de altura sobre el suelo para los niños pequeños, á cinco para los de mediana estatura, y al nivel del piso para los demás.

Este es el conjunto de bancos y mesas. La reforma esencial consiste en que la parte del tablero correspondiente á cada alumno, es movible de arriba á abajo, y al contrario, resbalándose por unas ranuras en un espacio de 12 centímetros sin más que separar por debajo el pasador de madera que lo sujeta. Antes de ejecutar esta operación, la *distancia* deja espacio bastante para la entrada y la salida expedita de los alumnos. Sentados los niños, tirando de sus respectivos tableros avanzan éstos de modo que la vertical desde el borde de la mesa cae dos centímetros más adentro del borde exterior del banco, de modo que la *distancia* es nula, ó más bien negativa, y quedan al descubierto los tinteros y una ranura donde se dejan los lápices, las plumas, las reglas, etc. De este modo la posición del niño para escribir es la natural y la más cómoda. Apoyando la espalda en el respaldo sin tensión continua en los músculos, no necesita inclinar la cabeza ni encorvar el tronco, ni recostarse en la mesa, ni levantar el codo y el hombro derecho para escribir, ni sentarse en el extremo del banco, ni adoptar ninguna de las actitudes viciosas á que obligan los antiguos moviliarios.

Este sistema, además de sus ventajas higiénicas y pedagógicas, reune la no poco apreciable de la economía, pues que un mueble de los de menor tamaño para dos niños, cuesta 30 pesetas; para tres, 38, y para cuatro, 45.

Objeto de muchas controversias, fué también motivo de repetidos ensayos, de modo que, mientras Kunze y Schildbach se ocupaban en perfeccionarlo reduciéndolo á la mayor sencillez, los médicos y los pedagogos han hecho ensayos para mejorarlo, de que provienen diferentes modelos del mismo sistema, como el de Nawratil y Schober, el de Liber y otros, cuyas modificaciones consisten en facilitar el movimiento del tablero, disponer en otra forma la caja de los libros y en adoptar menos dimensiones con la idea de la economía.

Tendiendo al mismo fin que Kunze, esto es, al de establecer y anular á voluntad la *distancia*, Fahrner, Parow y otros apelaron al recurso de formar el tablero correspondiente á cada alumno, de dos piezas, de las cuales la anterior gira y se pliega sobre la otra por medio de charnelas, cuyo uso se comprende con facilidad.

El doctor Liebreich, de Londres, adoptó este mismo procedimiento con algunas modificaciones. El tablero de su mesa se divide en tres partes. La superior, de ocho centímetros de ancho y horizontal contiene los tinteros, plumas, etc.; la segunda, de 20 centímetros, está fija é inclinada, y la tercera ó anterior, de 13 centímetros é inclinada también, gira por medio de charnelas y se dobla sobre la segunda, pero sin ajustar exactamente por impedirlo el listón del borde, de modo que permanece con una inclinación de unos 40 grados, y en esto consiste lo esencial de la reforma. Para mirar sin fatiga durante largo tiempo, es preciso que el obje-

to se coloque casi perpendicularmente al eje de la visión, lo cual se consigue colocando el libro sobre la especie de atril que se forma del modo que acabamos de indicar.

El doctor Liebreich, no sólo ha construído mesas con el fin de evitar que los niños contraigan deformidades, sino que ha ideado también modelos para corregir las contraídas.

Por fin, y prescindiendo de otros modelos, merece citarse el del doctor Sandberg, Director de la Escuela Normal de Maestras de Stokolmo. Sandberg habia organizado en la Exposición de Viena una escuela completa con todos sus enseres y colecciones y una biblioteca popular, todo en el mayor orden. Los bancos y mesas llamaban la atención por lo bien construídos, por su buen gusto y elegancia, cuyo sistema consiste en la combinación de los de Kunze y de Liebreich. El tablero se desliza por las ranuras y al mismo tiempo se levanta la mitad sirviendo de atril. Para apoyar los pies hay dos tablas que giran entre sí, de modo que pueden servir de apoyo las dos una sobre la otra, ó una sola, según convenga. Las demás modificaciones están bien entendidas y son fáciles de comprender, sobre todo con las explicaciones del inventor, que se hallaba en su puesto para darlas con la mayor amabilidad.

El sistema de mesas fijas y asientos móviles se emplea también para anular la *distancia*. Para esto el asiento se corre de atrás para adelante y al contrario, como el tablero de la mesa, y se dobla por la mitad ó desde el mismo respaldo. Pero este sistema no ofrece las ventajas que el anterior, porque es más difícil y menos sólida su construcción.

El más práctico de estos modelos es el de Kaiser, maestro de Munich. El asiento está aislado y consiste en una tabla de madera casi cuadrada, que sujeta oblicuamente en un montante ó larguero, se mueve de atrás para adelante, limitando su movimiento en los dos sentidos opuestos unos travesaños que sirven á la vez para fijarlo en la posición conveniente.

El banco de Schlesinger tiene un movimiento de adelante atrás y otro de arriba á abajo, que es el *desideratum* de las reformas; pero es tal su complicación que ofrece grandes dificultades en la práctica, ya por falta de bastante solidez, ya por estar muy expuesto á descomponerse.

Bapterosse ha imaginado otro banco con movimiento de arriba abajo. Consiste en un taburete sobre una barra de hierro que se desliza dentro de un pie de fundición fijo en el suelo. De este modo sube y baja el asiento para colocarlo á la altura conveniente sujetándolo con un tornillo de presión, mecanismo parecido al de los taburetes de los pianos. Por lo demás, la mesa es fija, la distancia nula y adopta otras modificaciones que, aunque de secundaria importancia, no dejan de ser mejoras aceptables. Este modelo resuelve el problema de la *diferencia*, nombre con que se ha convenido expresar la distancia vertical entre el banco y la mesa.

Los asientos ó sillas sueltas, que también se han ensayado, ha sido preciso abandonarlos, por los inconvenientes que presentan.

Compréndese que por ingeniosos que sean los mecanismos, el movimiento, tanto del banco como de la mesa, y con doble razón de las dos cosas á la vez, ha de perjudicar á la solidez, lo cual es muy de reparar tratándose de niños capaces de destruir hasta los muebles más sólidos. Por eso muchos distinguidos pedagogos

han estudiado el medio de anular la *distancia* con mesas y bancos fijos, ó por lo menos de reducirla á la mínima expresión.

Los mismos constructores del modelo Kunze han construído otro con el tablero fijo y de *distancia* nula, para un solo niño ó para dos cuando más, los cuales ocupan su puesto y lo dejan, marchando uno por la derecha y otro por la izquierda.

El modelo Fahrner, adoptado en la Suiza alemana, y el banco americano de Guillaume, en la francesa, son de este mismo sistema, ó sea fijos y de *distancia* nula, para uno ó dos alumnos. Los bancos son más cortos que la mesa y redondeados en sus bordes.

Los bancos de Buhl y Linsmayer, de Munich, no se distinguen de los anteriores sino en que suprimen el cajón para los libros, sustituyéndolo con un mueble parecido al que se usa para los papeles de música, colocado entre los dos alumnos en sentido transversal á la mesa y banco.

Por otros sistemas, sin anular la *distancia*, se reduce, de 12 y 15 centímetros adoptado en el antiguo sistema, á 6 ú 8, lo cual ni facilita la posición normal para escribir, ni la circulación entre banco y mesa.

El modelo adoptado por el gobierno de Wurtemberg admite un intervalo, ó sea la *distancia* de 4 á 7 centímetros.

En Austria, el moviliario generalmente usado corresponde también á este sistema.

Por fin, en Francia se han construído diferentes modelos de *distancia* reducida, entre los cuales merece preferencia y se está ensayando el dirigido por Greard.

El moviliario de las niñas requiere modificaciones especiales. En las escuelas bien organizadas varía el destinado á los trabajos literarios del que se emplea en las labores propias del sexo. La altura de bancos y mesas en uno y otro moviliario debe ser distinta, aunque poco, de la de los niños de la misma estatura. Un minucioso examen de las proporciones del cuerpo da por resultado que en la mujer el tronco es más largo y en el hombre las piernas. Si á esto se agrega que los vestidos de la mujer abultan más que los del hombre, se comprende por qué se aconseja que los bancos de las niñas sean 15 milésimas más bajos que los de los niños de igual estatura. Respecto al moviliario para las labores, la *distancia* ha de ser por necesidad mayor. Por eso, cuando el mismo moviliario sirve para unos y otros ejercicios, es indispensable apelar al recurso de plegar y desdoblar el tablero, compuesto de dos piezas, de las cuales la una gira sobre la otra. Pero lo esencial es, por lo mismo que las niñas permanecen más largo tiempo sentadas que los niños, que tengan los bancos respaldo donde apoyar los riñones y aun toda la espalda, y que la labor en que se ocupen, cuando practiquen este ejercicio, se coloque á bastante altura para que no tengan que encorvarse, ni inclinar demasiado la cabeza.

Preséntanse también muy variados modelos de mesas para los maestros, unos muy sencillos, otros muy complicados, con cajones en diverso número y forma, pero todo esto es de escasa importancia higiénica.

Cuadros de dimensiones.—Determinar la altura y anchura de mesas, bancos y respaldos con su posición respectiva y el espacio que necesita cada alumno para que todos se coloquen cómodamente, se mantengan en posición normal y ejecuten con desembarazo los movimientos que requieren los diversos ejercicios, son los principales puntos de estudios, como ya se ha visto, acerca de

los bancos y mesas de las escuelas. Las soluciones difieren, ya por variar la estatura en una misma edad en distintos países, ya por el mayor tiempo que concurren los niños á las escuelas, ya por causas diversas, diferencias que se advierten entre los principales modelos antes mencionados, y que para compararlas y apreciarlas con facilidad se consignan en el siguiente

CUADRO

QUE EXPRESA EN CENTÍMETROS LAS DIMENSIONES DE DIFERENTES TIPOS DE BANCOS Y MESAS PARA LAS ESCUELAS.

MODELOS.	Serie de modelos graduados.	MESA.				BANCO.		RESPALDO.	
		Altura.	Anchura	Inclinación.	Espacio destinado á cada alumno.	Altura.	Anchura.	Altura desde el asiento.	Distancia horizontal al borde de la mesa.
Con tablero móvil.									
De Kunze (Sajonia)....	8	47 á 80	43 á 39	15 á 20	37 á 63	29 á 49	23 á 34	25 á 36	22 á 33
De Liebreich (Londres).	"	69 á 73	41	20 y 40	50				
De Sandberg (Suecia)...	4	53 á 65	37 á 45	15	50 á 60	35 á 44		35 á 40	31 á 3
Con asiento móvil.									
De Keiser (Baviera).....	6		30 á 36	15			33		
Modelo nacional americano.....	6	58 á 71	35	13	55	32	32	40	33
De Gatter (Austria).....	1	72	40	12	60				
Con mesa y asientos fijos.									
De Farhner (Suiza).....	6	72	42	15	60	29 á 46	23 á 31	17 á 25	21 á 29
De Buhl y Linsmayer (Baviera).....	6	61 á 74	34 á 38	12	60	34 y 35	33		26 á 28
De las escuelas de Wurtemberg.....	6	66 á 77	38 á 50	15	48 á 68	32 á 48	23 á 33	33 á 45	

Las últimas mejoras hechas en Francia en el moviliario escolar son debidas á las indicaciones hechas por el director de la primera enseñanza del Sena, M. Greard. Evitando complicados mecanismos, se ha procurado conciliar las exigencias de la pedagogía y la higiene con la solidez y la baratura. Se ha desistido de aislar al niño en la mesa por la dificultad que ofrecen los locales destinados á escuelas en la actualidad, y por razón de economía; pero colocándose de tres á cinco alumnos en cada mesa, tienen asientos aislados é independientes con respaldo para apoyar los riñones, ni demasiado alto ni demasiado largo, ni bastante inclinado para fomentar la pereza. Con los bancos aislados puede reducirse mucho la *distancia*, y se realizan en gran parte las exigencias de la higiene y de la pedagogía.

Las mesas y bancos están fijos, y cada grupo tiene su tarima. Una serie de tres modelos graduados se considera bastante para los alumnos de diferente estatura. Las dimensiones con las del antiguo sistema, para que puedan compararse, se expresan en el siguiente cuadro, designando con los números 1 á 3 los diferentes modelos, según los datos del doctor Riant.

CUADRO

QUE EXPRESA EN CENTÍMETROS LAS DIMENSIONES DEL ANTIGUO Y NUEVO MOVILIARIO FRANCÉS.

DIMENSIONES.	Sistema antiguo.						Sistema reformado.		
	Niños.			*Niñas.*					
	N. 1º	N. 2º	N. 3º	N. 1º	N. 2º	N. 3º	N. 1º	N. 2º	N. 3º
Altura de la tarima por la parte del asiento	"	"	"	"	"	"	15	13	7
Id. id. por el opuesto	"	"	"	"	"	"	19	17,5	12
Id. del asiento desde la tarima	44	46	48	41	45	49	32	38	45
Id. del respaldo desde la tarima	"	"	"	"	"	"	52	62	72
Altura de la mesa por la parte anterior	68	69	70	"	"	"	50	60	70
Id. por la posterior	72	74	76	68	75	81	54	64	74
Longitud del asiento	"	"	"	"	"	"	28	31	34
Anchura del asiento	16	17	18	17	19	20	23	25	27
Id. de la mesa	27	32	37	24	27	30	34,5	40	43
Puesto de cada alumno	40	45	50	40	43	45	45	50	55
Distancia del banco á la mesa	7	8	9	8	9	10	"	"	"
Distancia entre dos mesas	35	37	40	33	33	33	"	"	"

Como se ha dicho y repetido, en todos los proyectos y ensayos, el fundamento ó base para determinar la medida de los bancos, estriba en las dimensiones de los miembros del cuerpo humano, y como éstas varían con la edad, de aquí los tipos de bancos graduados en mayor ó menor número, según que se aspire á proceder con más ó menos escrupulosa exactitud. Comparando los diferentes modelos y los numerosos escritos y tablas publicadas sobre el particular, se ha hecho en Italia un estudio curioso, bien meditado y de aplicación, de que por estas razones conviene dar idea.

El crecimiento del niño no guarda relación exacta con la edad, pues en unas épocas de la niñez es más rápido que en otras, según demuestra la experiencia y resulta de muy detenidas investigaciones.

Comparando las tablas publicadas, puede establecerse como diferencia media de la estatura, en las edades que se expresan á continuación:

	Niños.	Niñas.
De 6 á 11 años	0^m 194	0^m 158
De 11 á 15 »	0^m 304	0^m 268
De 15 á 18 »	0^m 174	0^m 105

Estableciendo como regla que las proporciones de los bancos deben variar cuando la diferencia media de talla es de siete centímetros, en las escuelas ele-

mentales de niños ha de haber por lo menos tres tipos de bancos distintos, cuatro en las escuelas secundarias y dos en las superiores; mientras que bastan dos para las niños menores de diez años y cuatro para los de mayor edad. Aumentando un banco especial para las escuelas de párvulos, resultan diez números ó diez tipos graduados, que pueden distribuirse ó emplearse en esta forma:

Escuelas de párvulos..... Números 1 y 2.
Escuelas elementales de niños..... ..... 2, 3, 4 y 5.
Institutos de segunda enseñanza..... 5, 6, 7 y 8.
Estudios superiores..... 8, 9 y 10.

De estos números, según las anteriores observaciones pueden elegirse los más apropiados para los ejercicios literarios de las niñas.

Los diez números ó tipos graduados corresponden á las estaturas que á continuación se expresan en metros.

Banco núm.	I	á la	estatura media de	1'00
Id.	II	íd.,	íd.	1'07
Id.	III	íd.,	íd.	1'14
Id.	IV	íd.,	íd.	1'21
Id.	V	íd.,	íd.	1'30
Id.	VI	íd.,	íd.	1'36
Id.	VII	íd.,	íd.	1'45
Id.	VIII	íd.,	íd.	1'54
Id.	IX	íd.,	íd.	1'60
Id.	X	íd.,	íd.	1'68

Con estos datos se determinan las condiciones del moviliario, y se fija el número de tipos ó modelos graduados con las dimensiones de cada uno, según aparece en el siguiente

CUADRO

DE MEDIDAS DE BANCOS Y MESAS PARA NIÑOS, EN CENTÍMETROS.

Número.	Espacio mínimo de cada alumno.	Altura máxima del banco.	Anchura del banco.	Distancia vertical del banco á la mesa.	Elevación del borde posterior de la mesa sobre el anterior.	Anchura mínima de la mesa.	Altura del respaldo desde el asiento, cuando la mesa es fija ó se dobla el tablero.	Altura del respaldo, cuando el tablero de la mesa se corre hacia adelante.	Longitud en que puede correrse el tablero de la mesa.
I	45	28	22	18	5,3	32	23	24,6	10
II	45	30	22,5	19	5,3	32	24	25,6	10
III	50	32	23	20	5,3	32	25	26,8	11
IV	55	34	23,5	21,5	4,7	34	27,2	29	11
V	60	37	24	23	5,7	34	28,7	30,5	11
VI	60	39	25	24,5	5,7	34	30,2	32,2	12
VII	65	42	26	26	6	36	32	34	12
VIII	65	45	27	28	6	36	34	36	12
IX	70	47	28,5	30	6,3	38	36,3	38,5	13
X	70	50	30	32	6,3	38	33,3	40,5	13

El moviliario del número I para dos alumnos, con tablero que se corre ó se dobla, barnizado al óleo, cuesta en Roma de 30 á 35 pesetas.

El del número X con caja de tela metálica para libros y tintero de vidrio, de 35 á 40 pesetas.

Resumen.—De lo anteriormente expuesto se deduce la importancia de adoptar conveniente moviliario para las escuelas, calculado hasta en sus menores detalles, pues nada es insignificante tratándose de la salud, de la educación física y aun de la moral, pues los hábitos de aseo y las actitudes naturales y decorosas no son menos dignas de consideración bajo uno que bajo otro aspecto. Esta importancia se comprueba y justifica por la multitud de investigaciones y trabajos hechos y escritos publicados por hombres eminentes en la medicina y en la pedagogía.

El problema está reducido á construir bancos y mesas cuyas dimensiones guarden relación con las del cuerpo y miembros de los alumnos, que proporcionen á éstos una posición cómoda y expedita en los diferentes ejercicios, y que se presten á la facilidad de los movimientos, de las correcciones y de la vigilancia, y aun del aseo de las aulas.

Conformes todos en este fundamento, lo están también en que variando la estatura media de los alumnos deben adoptarse bancos y mesas de distintas dimensiones en una misma escuela, circunstancia que ciertamente no se hubiese desatendido en los antiguos sistemas. En lo que discrepan unas opiniones de otras, es en el número de modelos distintos, pues mientras unos establecen ocho y nueve medidas diferentes, la mayoría, aun en los países donde la asistencia es obligatoria por ocho años, consideran que bastan seis, y algunos los reducen á tres. En nuestras escuelas es en verdad muy suficiente este número.

Para que se realice el objeto, los alumnos no se colocan en determinados bancos según la edad ó el grado de instrucción, sino según su estatura, y varían de puesto cada seis ó cada tres meses. Kunze indica en cada uno de los bancos la estatura de los alumnos á quienes se destinan.

Para dar satisfacción á los que entienden que produce mal efecto á la vista la desigualdad de las mesas, y evitar á la vez que el maestro tenga que encorvarse mucho al corregir á los alumnos de menor estatura, se ha imaginado, y se ha puesto en práctica, el colocar las mesas y bancos más bajos sobre tarimas graduadas de más á menos, de modo que los tableros de todas las mesas se hallen á la misma altura, conservando, á pesar de eso, las dimensiones que corresponden á la talla de los alumnos.

El niño ha de estar sentado á plomo en el banco, con toda comodidad, único medio de evitar las actitudes forzadas y viciosas, para lo cual se requiere que el asiento sea bastante ancho para que descansen en él los muslos, los pies descansen también en toda su extensión y que se apoye la región lumbar en el respaldo dispuesto al efecto. Liebreich aconseja que para apoyar los pies se coloque á distancia conveniente un listón de 8 á 10 centímetros de anchura y de 20 á 30 de inclinación; Fahrner opina que los pies sólo descansan en posición horizontal. En la necesidad de respaldo, para evitar la fatiga y con ella el males y las actitudes viciosas que son su consecuencia, todos convienen. Unos lo quieren sólo para apoyar la región lumbar, que realmente es lo esencial, y otros lo prolongan para que sirva también de apoyo á la espalda.

Con estas condiciones, la posición del alumno es natural, cómoda, y se sostiene

sin cansancio, mas para conservarla al escribir es indispensable anular la *distancia*. Más aun: conviene que el borde anterior de la mesa sobresalga dos centímetros por encima del banco en el moviliario de menores dimensiones, á la vez que en el de los mayores, destinado á los alumnos más desarrollados, puede mediar sin inconveniente un corto intervalo. De este modo el alumno no necesita encorvar el cuerpo, ni levantar un hombro más que el otro, ni inclinar demasiado la cabeza, sino que escribe conservando su posición natural.

En anular la *distancia* consiste realmente la esencial reforma y mejora del moviliario de las escuelas. Con más ó menos escrupulosidad y precisión se calculaban antes las dimensiones del moviliario en relación con la estatura de los alumnos, aunque se reducía la anchura de bancos y mesas y el espacio destinado á cada alumno con el propósito de acomodar mayor número de éstos en los bancos. Mas para determinar la *distancia* se atendía con preferencia á facilitar la libre circulación. Anular la distancia y dejar expedita la libre circulación, es el problema resuelto con la movilidad del tablero de la mesa ó del asiento, ó de ambas cosas á la vez, por los medios antes indicados. El más sencillo y expedito parece ser el del sistema de Kunze. Los goznes y charnelas en muebles manejados por los niños, son de poca duración y pueden ocasionar diversos accidentes. En los bancos, el procedimiento es aun menos admisible, de modo que la movilidad de los asientos de arriba á abajo para determinar la *diferencia*, objeto de que todas las mesas sean iguales, se ha desechado generalmente.

Otra reforma, y verdadera mejora, es la de las mesas individuales, ó sea un banco y una mesa para cada niño. De este modo pueden estar fijos uno y otro sin perjuicio de la circulación; pero este sistema es costoso, ya por el moviliario, ya porque requiere mayores locales, y en los necesarios para escuelas muy concurridas se perdería la voz del maestro. Esto ha hecho pensar en mesas para dos niños y luego para tres, y sucesivamente hasta cinco. La mesa es común, pero cada niño tiene su banco aislado.

Este artículo, de proporciones desmesuradas, no es, sin embargo, más que un ligerísimo resumen de la multitud de artículos, de folletos y de libros que tratan de la materia, y que contienen curiosas é importantísimas instrucciones. El doctor Cohn, sobre todo, con motivo de la Exposición de Viena, describe minuciosamente 47 especies de bancos y mesas con especial competencia, con datos y juicios muy dignos de estudio. El distinguido arquitecto español Sr. Repullés ha publicado también un libro que merece estudiarse, y algunos de nuestros industriales han emprendido la construcción de bancos y mesas conforme á los nuevos modelos, y si aciertan á conciliar la exactitud y precisión con la baratura, harán un beneficio á las escuelas, á la vez que ejercerán una industria lucrativa.

La reforma, aspirando á la perfección, debe concretarse á lo practicable.

Baños. Debe lavarse al niño todas las mañanas con agua fría, desde la cabeza hasta los pies.

Parecen increíbles los extraordinarios efectos producidos por este medio tan sencillo. Conserva la limpieza, endurece poco á poco la superficie del cuerpo, haciéndola menos sensible á la perniciosa acción del frío, la humedad y otras influencias atmosféricas, lo cual es uno de los mejores preservativos contra la destilación de la cabeza, la tos, las fluxiones y la fiebre; fortalece el sistema nervioso.

y preservando á los niños de accidentes y de aquella exaltación mórbida de la sensibilidad, que suele durar toda la vida, consolida la fibra y promueve la vitalidad de la piel, cuya falta es el principal origen de los males que reinan en nuestros días.

Por lo común dispongo estas lociones cuando el niño tiene tres ó cuatro semanas, recomendando el uso de agua templada en el principio y que se disminuya por grados la temperatura, para no emplear después sino agua fría. Los niños se habitúan pronto á este régimen, que no les expone á peligro alguno, y para el cual sólo se requieren dos precauciones: la primera es que no se les lave al momento de despertarse, sino media hora más tarde, cuando han perdido ya el calor de la cama, y la segunda, que se emplee poco tiempo en lavarlos. Creo peligroso humedecer lentamente la piel sin secarla, como se hace por lo general; porque no se promueve la reacción, y hay tiempo bastante para que el agua se evapore, lo que puede producir un resfriado. Pero cuando se practica la loción con rapidez y frotando la piel, de manera que se seque y se caliente pronto, á la utilidad de la impresión del frío se agregan las grandes ventajas de las friegas, pues la reacción que éstas producen evita todos los inconvenientes que pudieran resultar de una retropulsión de los humores. Si el niño es débil é irritable, conviene no lavarle con agua fría sino cuando se va á acostar por la noche. Durante el invierno deben darse estas lociones en una pieza abrigada.

Dichosos los que desde la infancia han contraído el hábito de lavarse el cuerpo todos los días con agua fría, hasta el punto de haberse hecho para ellos una verdadera necesidad. En este hábito tienen uno de los mejores preservativos contra la gota, los flujos de toda especie, la debilidad nerviosa, los catarros, etc., y uno de los medios más eficaces de conservar la salud. De seguro que no olvidarán el importante servicio de los que les han impuesto tan saludable necesidad. Puede juzgarse de la eficacia de esta práctica establecida desde los primeros meses de la vida, por los numerosos ejemplos que han llegado á mi noticia de personas débiles y atormentadas contínuamente por la gota ó por pasmos, las cuales, habiendo recurrido á este medio en una edad ya avanzada, se han visto libres de los males que les afligían, y han adquirido un vigor y una robustez de que no tenían idea. Pero es condición rigurosa no dejar pasar un solo día sin ejecutarlo, para que la piel no pierda el hábito. Las indisposiciones ligeras no son motivo suficiente para abstenerse de estas lociones. Sólo los catarros intensos, las erupciones de la piel, la diarrea y la fiebre deben decidir á templar el agua ó á suspender las lociones por algunos días.

Pero debo repetir otra vez, que recomiendo las lociones rápidas dando friegas con agua fría y no el baño frío, porque este baño sería nocivo á los niños de uno ó dos años.

Otra ley no menos importante de la primera educación física, exige que se bañe el niño dos ó tres veces á la semana en agua tibia desde los primeros meses de la vida.

Si hay algún medio de satisfacer todas las exigencias de esta edad, de conservar la salud, de fortalecer la constitución física, de establecer la armonía y de regularizar el desarrollo de las fuerzas y de los órganos, es seguramente el baño. Examinemos cuáles son los efectos que produce durante este primer período de la vida. Estos efectos merecen toda nuestra atención, y sin embargo, se han estu-

diado poco y rara vez se les ha considerado bajo su verdadero punto de vista.

Nada iguala al baño para conservar el aseo, columna fundamental de la salud. La abundancia de transpiración y de otras secreciones, unida al poco cuidado en cambiar la ropa interior y los vestidos, hace que los niños sean las más sucias de las criaturas y que se cubra su piel de una grasa que, por poco que se descuide, no tarda en descubrirse por un olor particular muy desagradable. Las lociones superficiales á que se recurre para limpiar á los niños no bastan para quitar esta corteza, que penetra hasta los poros de la piel.

Sólo los baños tienen este poder, y cuando se descuidan, la suciedad es una de las principales causas de las numerosas enfermedades de la piel y altera y corrompe la masa de los humores.

El baño refresca y vivifica el tejido de la piel, que sin esto suele perder su vigor y cae en una inercia ó en un estado de irritabilidad mórbida.

El niño que se baña frecuentemente adquiere una prerrogativa de que carece por lo común la generación actual, á saber: la de tener una piel tónica y dotada de solidez y actividad vital. Por consiguiente, no sólo estará exento de las erupciones que provienen generalmente de la atonía de este órgano y soportará mucho mejor las que son inevitables, como las viruelas, sarampión, etc., sino que por la conocida simpatía de la superficie exterior del cuerpo con la interior, los sistemas internos participarán del aumento de energía adquirido por la piel. No exagero al decir que una tercera parte de nuestras enfermedades tienen su origen en los tegumentos exteriores; de consiguiente, ¿cuán importante no será fortalecer desde muy pronto este tegumento?

No hay medio más á propósito que los baños para resolver las obstrucciones, para corregir los movimientos desordenados de la circulación, para extender la vida y la actividad á todos los puntos de la economía, aun en los más apartados, para establecer la armonía en el conjunto de las funciones, y, lo que es lo más esencial de todo, para regularizar el desarrollo orgánico de manera que las fuerzas se hallen repartidas con uniformidad. Esta es una ventaja inmensa, y que no podrá ponerse en duda recordando cuán comunes son en nuestros días las irregularidades en el desarrollo físico, y cuán grande es el número de males que de esto se originan. ¿Qué cosa más común en nuestra época que la contracción de los miembros, las protuberancias, las escrófulas, el raquitismo, la erupción á veces precoz y á veces tardía de los dientes, las hidropesías de cabeza, la debilidad de las extremidades inferiores y la imposibilidad de andar, que es su consecuencia natural, la manifestación precoz ó desigual de las facultades intelectuales y del uso de la palabra? La mayor parte de estos males, si no todos, provienen de la desordenada marcha en el desarrollo de los órganos, de la desigual distribución de fuerzas; y el medio más eficaz de prevenirlas son los baños, muy á propósito para abrir y limpiar las vías, por las virtudes fortificantes, por la propiedad de distribuir los alimentos y la influencia de la fuerza vital de una manera uniforme y proporcional en todos los puntos del organismo.

En fin, el hábito de los baños, contraído desde muy pronto, tiene también otra ventaja inmensa, inadvertida hasta hoy, y que consiste en que dirige con preferencia toda la naturaleza, es decir, la actividad, la vida, hacia la superficie y las partes externas, de suerte que comunica hasta á los medicamentos una tendencia más pronunciada á llevar sus movimientos críticos á la piel y á aprove-

charse de la secreción cutánea para apreciar y combatir las enfermedades. Nada hay más pernicioso, nada que corresponda tan bien á la idea de debilidad y enfermedad, como el hábito generalmente adquirido de la naturaleza humana de obrar de fuera á dentro, de reflejar todas las impresiones nocivas hacia lo interior y de verificarse todas las crisis en las partes internas, especialmente en el aparato digestivo. Se invierte completamente el orden natural cuando la superficie interna usurpa las funciones de la externa, cuando la dirección normal de los movimientos debe ser del centro á la circunferencia. Obsérvese con atención la marcha actual de la naturaleza enferma y se verá que todas las causas mórbidas, aun las más diversas, enardecimiento, resfriamiento, susto, alegría, obran sobre el estómago; que todas ellas entorpecen el juego de las primeras vías; que las enfermedades que menos relación tienen entre sí, verifican sus crisis en los órganos digestivos, y que hay pocos principios morbíficos que podamos digerir en el sentido propio de la palabra. La causa de este movimiento retrógrado está en la inercia de la piel y en la falta de reacción de dentro á fuera. No es este el lugar de demostrar cuánto contribuye á tal resultado la vida sedentaria, las bebidas espirituosas y los excitantes casi continuos, tanto morales como físicos, de nuestro interior. Sólo haré notar que las bases de un estado tan contrario á la naturaleza se sientan realmente en la primera infancia por la negligencia de los baños y de otros medios propios para fortalecer la piel, como también por el abuso de los alimentos en la infancia y de los medicamentos á propósito para irritar y debilitar el canal intestinal. Teniendo á estos tiernos seres sumergidos en una temperatura constante y por lo común exagerada, hacemos que se afloje y debilite la piel, sin procurar los medios de vivificarla y fortalecerla; mientras que por otra parte no cesamos de llamar la masa de los humores hácia el canal intestinal con alimentos emolientes, bebidas calientes, café, etc.; y sobre todo con el uso inmoderado de purgantes y vomitivos. ¿Puede resultar de aquí otra cosa, sino que el aparato débil y constantemente irritado atraiga hacia sí todas las impurezas y acritud de nuestro cuerpo, que vayan á parar allí todas las influencias nocivas y todos los movimientos críticos, y que, por consiguiente, el carácter gástrico, es decir, la predisposición á la perturbación de los actos de los órganos digestivos predomine en la constitución del hombre en general y en la de las enfermedades? En un tiempo se trataba de curar todas las enfermedades por medio de sudoríficos, y en aquella época todos tenían un carácter exantemático (1), y los males gástricos eran raros. Hoy, que todos los accidentes, aun los más extraños, se tratan como gástricos, lo que equivale á decir que se obliga á la naturaleza á verificar sus crisis en el canal intestinal, hoy que se purga á los niños con motivo de la menor indisposición, todas las enfermedades adquieren un carácter gástrico, y el tubo alimenticio es la única arena de los combates entre las enfermedades y la salud, entre la muerte y la vida. Y creo excusado decir que este órgano no es el que más conviene elegir siempre, porque el estómago tiene un destino más importante y más noble: allí está la fuente de la nutrición, de la asimilación, de la reparación de las fuerzas y de la salud; y ¿cómo ha de ejercer estas funciones si se le obliga á elaborar enfermedades sin descanso? Jamás está puro, jamás posee

(1) Exantema es el nombre genérico de las erupciones de la piel.

el vigor y la integridad que necesita, y de aquí desórdenes continuos en la digestión, mala constitución de los humores, la hipocondría y la debilidad nerviosa. No conozco medio más seguro para prevenir esta tendencia enfermiza, para establecer mejor equilibrio en la naturaleza, para dirigir con preferencia los movimientos hacia la periferia, para predisponer al organismo á desembarazarse naturalmente de las enfermedades por medio de la piel, que purgar menos á los niños y lavarlos más.

Y no se crea que esto son hipótesis y proposiciones infundadas. No hablaría con tanto calor si la experiencia, si una larga experiencia, no me hubiese persuadido de lo que expongo; si el ejemplo de mis propios hijos no fuese la prueba más concluyente. Desde su nacimiento se han lavado mis hijos diariamente con agua fría desde la cabeza á los piés, y se han bañado por lo menos una vez á la semana: por eso gozan de excelente salud. Estas precauciones, con algunas otras, no sólo han prevenido hasta ahora toda manifestación de síntomas gástricos, de suerte que han pasado seis meses sin que haya tenido que recurrir á los laxantes, sino que la naturaleza es tan singular y simple en sus esfuerzos curativos, que las causas morbíficas que perturban al momento la digestión en otros niños, como los resfriados, ligeros extravíos en el régimen, constipados de cerebro y de pecho, etc., no ejercen en ellos influencia alguna notable, y se restablecen en pocos días, sin medicamentos, aun sin evacuaciones sensibles, es decir, por una transpiración imperceptible y por la secreción venal. En la primavera de 1803, época en la cual acometieron á los niños violentos reumas y en que la influencia epidémica llegó hasta mis hijos, éstos se libraron de fiebre y de síntomas gástricos, tomaron el aire todos los días, no tuvieron necesidad de remedio alguno y se restablecieron en cuatro ó cinco días, mientras que la mayor parte de los demás niños estuvieron enfermos un mes ó seis semanas. La dentición, que de ordinario afecta todos los sistemas, y sobre todo el de la digestión, ha influído tan poco en ellos, que no perdieron el apetito, ni se alteró su salud. Estoy íntimamente persuadido de que el hábito precoz de los baños y de todo lo que contribuye al cuidado de la piel, no sólo disminuye la predisposición á los accidentes gástricos, sino que puede curar los que sobrevengan, y esto por el solo hecho de la mayor energía con que la naturaleza obra hacia la periferia. En multitud de casos, la causa primordial de las enfermedades de los niños es una ligera irritación nerviosa, á la cual sólo la falta de reacción hacia el exterior y un tratamiento mal dirigido, le permiten fijarse en las vías digestivas y promover perturbaciones y congestiones que luego se consideran erradamente como la causa fundamental. Pero cuando con el hábito de los baños se abren á tiempo vías generales á la naturaleza, la irritación mórbida puede resolverse, cambiar de lugar y disiparse de la manera más sencilla desde los primeros momentos, antes que haya tenido tiempo de ocasionar perturbaciones reales y producir asimilaciones de materias morbíficas. De este modo, por paradójica que pueda parecer esta proposición, el hábito de los baños puede suplir á los evacuantes, hace menos necesario su uso, y si, como lo deseo de lo íntimo de mi corazón, se hiciese más general este hábito aun con los niños de muy corta edad, se pondría indudablemente límites al progreso siempre creciente del carácter gástrico y bilioso de las enfermedades á que está expuesto el hombre.

¿Y cuáles son los baños que más convienen á los niños? Según mi experien-

cia, los baños tibios de 24 ó 25 grados Reaumur. No debe creerse que sólo los baños fríos fortifican. El baño es ya por sí mismo un excelente fortificante, tanto por la impresión vivificadora del agua, cuyas virtudes no son bastante generalmente apreciadas y en cuya composición entra el aire vital, el oxígeno, como por la eficacia con que limpia la piel y abre los poros. Recuérdese cuánto reaniman y alivian las piernas fatigadas, después de una larga marcha, los pediluvios, y con qué prontitud, casi en el instante, se disipa la fatiga y se reanima la debilitada sensibilidad; y ¿no es esto prueba suficiente de la propiedad vivificante de que goza el agua tibia? El mismo Bruce ha observado, bajo el cielo abrasador de la Abisinia, que un baño tibio le refrescaba y fortalecía más que un baño frío. El baño frío entra en la clase de los fortificantes heroicos, de los que imprimen una violenta sacudida á la economía, muy parecida á la de la eletricidad. Sabemos bien que la acción de los medios propios para reanimar y estimular deben ser proporcionados al grado de fuerza vital; que un soplo demasiado violento apaga una débil chispa en vez de avivarla, y que un grado de excitación saludable para un cuerpo robusto puede ser funesto á otro más débil. Según esto, ¿no sería temerario emplear con seres delicados y débiles un medio que no deja de ser peligroso aun para los adultos? No hay duda que algunos niños lo resisten, como lo atestigua el bautismo de los rusos en el Newa; pero ¿cuántos pudieran citarse á quienes les ha costado la vida? Hay más: el baño frío, no sólo es peligroso, sino contrario al objeto que nos proponemos. Su principal efecto es comprimir fuertemente toda la superficie del cuerpo, hacer refluir violentamente todos los humores hacia el interior, conmover la economía, irritar. ¿No ha de seguirse de aquí necesariamente en séres débiles y de tan poca reacción interior, la desigual repartición de la vitalidad, la estancación de los humores, su acumulación, principalmente en la cabeza, única parte garantida de la impresión tumultuosa, y rigidez espasmódica, en lugar del desarrollo armónico, del saludable efecto fortificante y de la benéfica permeabilidad del baño tibio, y que son los efectos que se trata principalmente de conseguir?

Dése, pues, baños tibios á los niños, más frescos para los robustos, más calientes para los débiles, pero disminuyendo gradualmente la temperatura á medida que crecen en años y en fuerzas. En verano debe exponerse al sol el agua del baño por todo un día, y así adquiere el calor más agradable y vivificante. La mejor agua es la de lluvia ó la de río; y cuando es preciso recurrir al agua de fuente, debe mezclarse con leche caliente ó con agua hirviendo y un poco de jabón ó un puñado de salvado. Recomiendo que no se haga hervir toda el agua, porque se la privaría de muchos principios gaseosos, que son muy saludables.

Durante las primeras semanas y los primeros meses, estará el niño en el agua medio cuarto de hora, luego un cuarto de hora, y después podrá estar más tiempo. Mientras esté en el baño deberá frotársele suavemente el cuerpo con la mano ó con una esponja.

Es esencial tener mucho cuidado en el momento de la salida del agua, porque se cometen muchas faltas, de las cuales, según he podido observar, proviene el que los baños no produzcan buenos efectos. Debe enjugarse el cuerpo tan pronto como sea posible, á cuyo efecto se puede preparar de antemano una sábana de algodón, bien caliente, en la cual se envuelve al niño, y la cual sirve á la vez para frotarlo. Nada, en efecto, causa un frío más penetrante y más nocivo que la eva-

poración del agua, y hay una diferencia inmensa entre hallarse sumergido en el agua y tener mojada la piel solamente. En este último caso, el enfriamiento perjudica tanto más, cuanto que sucede inmediatamente á un estado en el cual la piel estaba caliente y con los poros abiertos. Debe cuidarse también que la sala del baño esté bastante abrigada en invierno.

En cuanto al momento de administrar el baño, la regla principal consiste en no tomarlo cuando el estómago esté haciendo la digestión, y por eso debe tomarse antes de la comida ó tres horas después.

También es esencial no exponer el niño en el momento al aire en invierno. Los baños más provechosos son los que se toman por la noche, cuando desde el baño se pasa á la cama.—*(C. F. Hufeland.)*

Baquero (Francisco Antonio). Pendolista notable de mediados del siglo XVIII, inventor de rasgos liberales de buen gusto. Conserva el Sr. Rico en su colección un trabajo caligráfico de bastante mérito, con el nombre del maestro al principio, con un guerrero montado en un león, varios pájaros y al pie la oración del Padre nuestro, escrita con la mano izquierda en letra microscópica.

Baquerizo (Francisco). Maestro calígrafo de Madrid á mediados del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Barbarismo. Locución viciosa que consiste en adulterar la pronunciación de una palabra ó en usarla en sentido impropio.

Todo cuanto expusimos en el artículo *arcaísmos* es aplicable al presente; por lo cual, para evitar innecesarias repeticiones, nos limitaremos á referirnos á aquél, y á encarecer la mayor gravedad de este defecto de lenguaje, que, por ser muy ridículo y excesivamente común, merece la preferente atención de los que, entre nuestros principales encargos, tenemos el de enseñar la gramática de nuestro idioma.

Unas veces se comete alterando la prosodia de las palabras, como en cardéno por cárdeno, epóca por época, tortóla por tórtola, méndigo por mendigo; otras suprimiendo, aumentando ó trastornando letras, como cúpon por cupieron, paer por pared, mu por muy, estrechismo por estrechísimo, setencia por sentencia, pacencia por paciencia, dambos por ambos, causalidad por casualidad, celestre por celeste, conoza por conozca, probeza por pobreza, percurador por procurador, naide por nadie, denguno por ninguno, adrento por adentro, ingüente por ungüento; otras, en fin, usando las dicciones en un sentido indudablemente impropio, cuando no diametralmente opuesto al genuino, como en vuelas por alas, pelote por seno, aprender por enseñar, buscar por encontrar, imposible por posible, capaz por incapaz, inculto por oculto, piña por piñón, estanco por estanque, y otras muchas. Apenas sostenemos media hora de conversación con una persona que no haya seguido una carrera literaria ó frecuentado la culta sociedad, sin que llegue á nuestro tímpano, causándonos una dolorosa impresión, alguno de estos ú otros semejantes barbarismos, cuya generalidad es en cierto modo un cargo para los maestros. No desconocemos, sin embargo, la superior influencia de los ejemplos domésticos y de los usos y corruptelas del vulgo, que hasta ridiculiza muchas veces al que procura hablar con alguna corrección; pero tam-

bién, y por experiencia, sabemos que con nuestro método, con perseverancia y con tiempo, se consiguen resultados satisfactorios.

Recomendamos, pues, á nuestros comprofesores que, sobre inspirar á sus discípulos la debida repugnancia á este defecto, cuya expresiva y merecida denominación basta para hacerles comprender su fealdad, no les dejen jamás de corregir cuando en su presencia lo cometan, y que formen, como dijimos en los arcaísmos, un catálogo de locuciones bárbaras que se usen en su respectivo pueblo, para presentarlas oportunamente en sus explicaciones gramaticales. El que nosotros nos hemos formado, y es sin duda aun muy incompleto, consta de algunos centenares; no lo insertamos, porque variando en cada país hasta lo infinito, no sería de utilidad alguna á nuestros lectores.—(*Luis Codina.*)

Bárbaros del Norte y del Oriente. (*Historia de la Educación.*) La invasión de los bárbaros del Norte y del Oriente cambió la faz de Germania, Galia, Gran Bretaña, España é Italia. A fines del siglo IV, el imperio romano parecía un inmenso cadáver presa de buitres devoradores. Los alemanes, los hunos, los ostrogodos, los visigodos, los suevos, los alanos, los francos, los borgoñones, los vándalos, los sajones, los lombardos y otros pueblos, se chocan, se impelen hacia adelante, salen de los bosques y se precipitan sobre el coloso romano, que se hunde bajo un peso enorme para sus debilitadas fuerzas; ábrense las fronteras orientales, y cúbrese de pueblos extraños Germania, Galia, Italia, Iberia, mientras que los antiguos habitantes de estos países se retiran ó sucumben á los golpes de los vencedores. Esta irrupción duró hasta el siglo VI, y casi en todas partes las ruinas de las ciudades envolvieron las escuelas, tanto paganas como cristianas, y en todas partes fueron incendiadas las bibliotecas, pérdida irreparable en una época en que no se conocía la imprenta. Agreguemos á esto las guerras intestinas que destrozaban todos estos países, y comprenderemos cuán poco favorables eran aquellas circunstancias para las escuelas, para los estudios, ni para la educación en general.

Sin embargo, cada una de las hordas ha concurrido con sus costumbres y sus leyes particulares al desarrollo de las naciones europeas; cada uno de aquellos pueblos salvajes ha presentado algunos elementos de una civilización virgen, poderosa por su juventud, por sus necesidades y por su actividad. Estos elementos aglomerados, y maduros con el tiempo, han formado una verdadera civilización europea, que Europa ha hecho ó hará participar á las demás partes del mundo.

La ruina no había sido completa, pues se conservaron algunos restos de antiguas instituciones en diferentes puntos de Europa, y el cristianismo ejerció su influjo en medio de las tinieblas. El clero, dueño del escaso saber que se conservaba en aquellas hordas medio salvajes, fué naturalmente el ordenador del caos: su influjo debía ser inmenso en la legislación de los diferentes Estados que se formaban paulatinamente. Tratábase de poner un freno á pasiones salvajes y de difundir ideas de orden, de propiedad y de derechos, que hasta entonces no se habían conocido; debían trazarse reglas firmes y establecerse leyes severas; debían, por fin, comprimirse gradualmente la devastación, los asesinatos, las violencias de los bárbaros conquistadores. Y si pasó mucho tiempo antes que estos esfuerzos dieran fruto, consiste en que los elementos que habían de com-

batirse eran muy poderosos, la superstición demasiado ciega, y estaba además profundamente arraigada. Se necesita mucho tiempo para preparar los campos, si la simiente ha de dar provechosos frutos. «Para el Señor un día es como mil años, y mil años es como un día.»

El cristianismo había ya penetrado hasta algunas naciones bárbaras: los ostrogodos antes de invadir á Italia, y los visigodos antes de apoderarse de España, se habían apoderado del cristianismo; pues que Ulphilas (hacia 376) creando un alfabeto y en parte una lengua para los godos, les tradujo la Biblia, obra de que aun nos quedan algunos fragmentos. Los ostrogodos estaban más atrasados, pues que á fines del siglo V, Teodorico, que no sabía leer, prohibía que los niños concurriesen á las escuelas, y sólo cediendo á las instancias de su ministro Cassiodoro, conservó el sueldo de los profesores de Roma. Pero los visigodos, que apreciaban las dulzuras de la vida social, conservaron los establecimientos de los vencidos, adoptaron sus costumbres, de suerte que un concilio de Toledo, celebrado en el siglo VII, ordenó que los hijos de los judíos asistiesen á las escuelas cristianas desde la edad de siete años.

El celo de los misioneros cristianos era infatigable. En medio de las tormentas que hacían temblar el suelo bajo sus pies, aquellos hombres intrépidos establecían un lazo espiritual entre los pueblos de Europa, y llevaban palabras de paz y consuelo á los pueblos amenazados é invadidos. San Severino establece conventos y escuelas á mediados del siglo V en el centro de Alemania; en la primera mitad del siglo VI sentaron en Francia los benedictinos los fundamentos de multitud de abadías, y de allí se extendieron sus conventos y escuelas por otros puntos de Europa. Poco á poco empezaron á distinguirse algunos hombres piadosos que se habían propuesto difundir la instrucción, como Beda el venerable, Melior, San Isidoro y otros, ya por sus obras, ya por sus escuelas.

Las tinieblas de la ignorancia predominaban sin embargo, y la escasa luz que empezaba á difundirse en algunos puntos durante los siglos VII y VIII, sólo servía para hacer ver la horrorosa noche que circundaba el resto de Europa. Sólo á costa de esfuerzos y de tiempo pudo disiparse la grosería y la barbarie de aquellos calamitosos siglos.

Barbero (Manuel). Maestro calígrafo examinado, de Palazuelos, por los años de 1818, mencionado por Naharro en su *Nuevo arte de leer*.

Bargas (Antonio). Pendolista del siglo XVII, citado por Torío entre los buenos pendolistas de aquel siglo. Era maestro examinador con Diaz Morante, nombrado por el Consejo de Castilla en 1633. Pertenecía á los hermanos fundadores de la Congregación de San Casiano.

Bargas ó **Vargas** (Francisco de). Maestro en el arte de escribir en la segunda mitad del siglo XVII. La lámina 57 de la obra de Servidori Romano es una muestra de este maestro fechada en el año 1672. Fué hermano de la Congregación de San Casiano y tenía su escuela frontera al Monasterio de D. Juan de Alarcón, en Madrid, según nota de una de sus muestras de rasgos liberales.

Barnard (Enrique). El nombre de Barnard con el de Horacio Mann figu-

ran en lugar preferente entre los de tantos y tan ilustrados agitadores de la opinión pública en favor de la educación popular como han aparecido en los Estados-Unidos del Norte de América. Barnard y Mann, que con otros varios visitaron las escuelas de Europa de más nombradía, al volver á su país publicaron sus estudios y el uno en Connecticut y Rhode-Island y el otro en Massachusetts, fueron los primeros en promover la reforma, dedicando desde entonces toda su vida á propagar y perfeccionar las escuelas y á formar un profesorado inteligente y digno de la importante obra que le está encomendada.

Barnard nació en 1811 en Hartford (Connecticut), donde ejerció la enseñanza, y donde al regresar de su viaje á Europa fué elegido individuo de la legislatura del país, cargo en el que promovió importantes reformas con su poderosa iniciativa.

Nombrado en 1844 superintendente de Rhode-Island, visitó las escuelas del Estado, examinó á los niños, discutió con los maestros sobre métodos de enseñanza, celebró conferencias con los hombres más influyentes, y escribió á otros para interesar á todos en tal vital asunto, organizó comisiones locales para propagar la agitación, y previos estos trabajos, presentó á la legislatura su proyecto de reformas, las cuales fueron aprobadas.

Volvió después á su país natal con el mismo cargo de superintendente de las escuelas, dirigió importantes establecimientos de enseñanza, y más adelante, en 1867, el Congreso, apreciando sus importantes trabajos y escritos y su actividad y desinterés, le nombró director del departamento nacional de educación de Washington, cargo que desempeñó con los más satisfactorios resultados hasta 1870.

Desde entonces Barnard se ocupó en reunir datos sobre las escuelas y en continuar las importantísimas publicaciones con que se había dado á conocer, y con las que compartía el tiempo dedicado á los trabajos de organización de la enseñanza, haciéndolas valer como eficaces medios de propaganda.

Además de sus interesantes informes y memorias oficiales, en que presenta los planos y vistas de las más notables escuelas y datos estadísticos con razonadas observaciones, en que se manifiestan tendencias un tanto centralizadoras, en 1839 publicó su *Arquitectura escolar (School architecture);* en 1842 el primer periódico de educación con el título de *Common school Journal, (Periódico de las escuelas de los pueblos)* del cual repartía números gratis, como medio de propaganda; en 1856 principió la publicación del *American Journal of education*, que forma una colección de muchos volúmenes, con artículos doctrinales del mayor interés; en 1851 dió á luz el *Normal Schools (Escuelas Normales);* en 1854, *National education in Europe (Educación nacional en Europa)* y otros muchos escritos sobre la pedagogía y los pedagogos en Europa y América y sobre ramos especiales de educación.

Barrau (Teodoro Enrique). Como profesor y como publicista, Barrau dedicó toda su vida al servicio de la instrucción pública. Su influencia en la primera enseñanza y en el magisterio durante el largo período de treinta años, es bien conocida de cuantos han seguido la marcha y desarrollo de tan importante ramo en Francia. Sus escritos sobre educación y enseñanza, el examen crítico de los principales sistemas pedagógicos, sus prudentes y sabios consejos á los maestros, excitados por la prensa revolucionaria y por el Gobierno mismo, en 1848,

á lanzarse en aventuras políticas, y la calurosa defensa que de ellos hizo y de las Escuelas Normales cuando se les acusaba, primero por los mismos revolucionarios, y después, en 1850, por el partido contrario, no son aún bastante bien apreciados. Bajo su dirección, la excelente *Revista de primera enseñanza* publicada por la casa Hachette de París, donde hizo tan útil campaña en favor de las escuelas y los maestros, adquirió grande autoridad, y actualmente se leen sus artículos con provecho, por la sana doctrina que encierran y el sentido práctico que en todos ellos domina.

Antes de encargarse de la redacción del *Manual General*, había manifestado sus estudios sobre primera enseñanza y el interés que le inspiraba su organización y progresos en un libro que mereció el premio de la Academia de Ciencias morales y políticas. Abierto concurso en 1840 sobre las reformas de las Escuelas Normales bajo el punto de vista de la educacion de la juventud, presentó una Memoria, publicada después con el título de *La Educación moral de la juventud por medio de las Escuelas Normales de primera enseñanza*. En ella examina las principales cuestiones sobre la enseñanza y la disciplina, con tal conocimiento y acierto, que, según Jouffroy en su informe, revela grandes dotes de inteligencia y de carácter. Es, en efecto, un excelente libro, que con el de Dumont, que obtuvo igual premio, deben figurar entre los primeros de las Bibliotecas de las Escuelas Normales.

En todos sus escritos se manifiesta la madurez y rectitud de juicio y cierta originalidad que los hace recomendables, pero á veces por un sentimiento patriótico, noble, pero exagerado, queriendo atribuir á Francia, no sin bastante fundamento, la iniciativa en los esenciales principios de la educación, pretende negar, ó por lo menos desvirtuar en parte, los progresos realizados en otros países. En el prólogo del *Curso de Pedagogía* de los señores Avendaño y Carderera, después de rebatir los argumentos contra la Pedagogía, se lee á este propósito refiriéndose á Barrau: «Pero si todavía no bastase á persuadir al excelente escritor de quien se ha tomado la mayor parte de las objeciones expuestas, todavía queda contra él un argumento especial que no admite réplica. Si es inútil é imposible el arte de educar, ¿á qué fin se encaminan las reglas y preceptos que ha sentado él mismo para la conducta de los maestros y el desarrollo intelectual y moral de los discípulos? ¿A qué fin ocuparse en un trabajo infructuoso y el más inútil de todos, según afirma? Preciso es que algún motivo especial cierre sus ojos á la luz de la verdad. Y, en efecto, en todos sus escritos se descubre una tendencia manifiesta á rebajar el mérito de los alemanes en materia de educación. Un excesivo amor patrio que, como otra pasión cualquiera desordenada, ofusca su entendimiento, le priva del criterio y buen juicio con que discurre en otros asuntos. No queriendo reconocer la superioridad de los alemanes sobre los franceses, y no encontrando medios para destruirla, niega la importancia y aun la posibilidad del arte de educar, cuando él mismo se dedica con tanto fruto á explicarlo.»

Barrau nació en Tolosa el 18 de Octubre de 1794. Fué profesor de Retórica, como lo había sido su padre, desempeñó la dirección del Colegio de Chaumont y una vez jubilado en 1845, se encargó de la redacción del *Manuel général de l'instruction primaire*, habiéndolo dirigido hasta que falleció repentinamente el 10 de Mayo de 1865.

Era caballero de la Legión de Honor y de los Santos Mauricio y Lázaro, y poco

antes de su muerte obtuvo el premio Halphen, concedido por la Academia de Ciencias morales y políticas á los que se han distinguido especialmente por sus servicios á la educación popular.

Además de la obra antes mencionada, deja otras no menos importantes, de que se han hecho muchas ediciones y salieron á luz con los siguientes títulos: *Dirección moral de los maestros*, 1840; *Consejos á los obreros*, 1850; *De la parte que corresponde á la familia en la educación*, 1857; *Del amor filial*, 1856; *Deberes de los niños para con sus padres*, 1837; *Sencillas nociones de agricultura*, 1847; *Método de composicion y estilo*, 1847; *Libro de moral práctica*, 1848; *Legislación de instrucción pública*, 1851; *Historia de la Revolución francesa*, 1857; *La Patria*, libro de lectura, 1858.

Bartolomé (Juan Pablo). Maestro calígrafo examinado de la villa de Meganes, de la Congregación de San Casiano, según Naharro.

Basedow. *(Historia de la Educación.)* El jefe de la escuela de los filántropos, Juan Bernardo Basedow, que nació en Hamburgo en 1723, merece contarse por sus ideas y trabajos en materia de educación y enseñanza entre los grandes hombres del siglo XVIII. Persuadido de que los vicios que afligian á la sociedad eran efecto de la mala educación, concibió el pensamiento de mejorarla, y se dedicó con ahinco á realizar sus ideas. Siendo profesor de humanidades en el colegio de Caballeros de Soröe, publicó en 1758 un *Tratado de filosofía*, el cual revela sus estudios en materia de educación. El *Emilio* de Rousseau, dado á luz en 1762, acogido en Francia, Inglaterra, Holanda y Alemania con indecible entusiasmo, le afirmó más en sus ideas, le decidió á realizar la reforma, y la anunció con un aparato y una seguridad nunca vistos.

Proponíase llevar al terreno de la práctica las teorías de Rousseau y de Comenio, célebre pedagogo del siglo XVII. Consideraba como lo más esencial una enciclopedia pedagógica que comprendiese todo lo necesario para la instrucción y educación del joven ciudadano del mundo hasta la edad de quince años. Anunció, pues, una *Obra elemental (Elementarwerk)* (1) é invitó al público á que pagara los gastos de la publicación. El convencimiento de la necesidad de obras de este género hizo que la suscrición hallase favorable acogida en el público y reunió Basedow más de doscientos treinta mil reales de manos del emperador de Alemania, de muchos reyes, príncipes y varios particulares. Publicóse la obra en tres lenguas á la vez en Dessau el año 1774, en cuatro volúmenes en octavo y otro con láminas, y tuvo grande acogida, aunque no estaba exenta de faltas, que dieron lugar á la crítica.

Mientras Basedow se ocupaba en escribir la obra elemental, proyectaba también la creación de un vasto seminario, de una escuela modelo completa para educar jóvenes ciudadanos del mundo, de un *filantropinum*, es decir, *establecimiento de amor á los hombres*, en el cual debian permanecer los niños hasta la edad adulta.

---

(1) Esta obra se publicó reformada según los adelantos de la época en 1847 por una sociedad de profesores, y en 1849 se habian hecho tres ediciones. El prólogo de la tercera edición reformada nos ha suministrado la mayor parte de los datos para este artículo.

Por falta de fondos no llegó á realizarse este ideal de Basedow, y en su lugar se creó en menor escala un Instituto filantrópico de educación en Dessau el mismo año en que vió la luz pública la *Obra elemental*. Walke fué el auxiliar más activo é infatigable de Basedow; pero éste dejó muy pronto la dirección del Instituto, se sucedieron de año en año los directores, faltó la armonía entre los maestros y tuvo que cerrarse el establecimiento en 1793. Creáronse sin embargo otros establecimientos á imitación del Instituto filantrópico, los cuales subsistieron por muchos años. Rochow, sin ser admirador ciego de los principios filantrópicos, los adoptó también, y dió grande impulso á la reforma de las escuelas de Alemania.

En los primeros años de los trabajos de Basedow se interesaron por la nueva escuela multitud de personas. Los periódicos de más crédito daban cuenta de su organización y régimen, y encarecían los resultados sin dejar de señalar los defectos. Pero pasado el primer entusiasmo empezaron los ataques, especialmente por los pedagogos de la antigua escuela, que no perdonaron la *Obra elemental*, ni el Instituto, ni al fundador, el cual tuvo que pasar por todas las amarguras de los reformadores, viéndose calificado de revolucionario, de incrédulo, y con otros mil dictados. Verdad es que el mismo Basedow dió en parte lugar á la crítica con su inconstancia, su desprecio por todo lo antiguo, su tendencia casi exclusivamente práctica, su método por el cual quería reducir á juegos los estudios más importantes, los escasos resultados en la educación y enseñanza, y su afán por destruir lo existente, sin sustituirlo con cosas nuevas, ni completar y perfeccionar lo que emprendía. Todo esto indujo á reformar su método, en cuya necesidad convinieron hasta sus mismos partidarios.

De todos modos, los hombres imparciales, y hasta los adversarios de Basedow convienen en que supo atraer las miradas de todos sobre la educación pública, descuidada hasta entonces, que excitó el entusiasmo general, é interesó á los gobiernos en tan importante objeto. Dió nuevo impulso á la pedagogía en Alemania, impulso que se conserva en nuestros días y á que son debidos multitud de métodos, de obras de texto y de otros medios de instrucción. Mejoró las escuelas rurales; y los seminarios de maestros, que tantos beneficios han producido, son en parte obra de Basedow. Estos hechos no pueden ponerse en duda, á no ser que sólo se quiera ver los defectos de la escuela de los filántropos y se cierre los ojos á lo que encierran de bueno las ideas de Basedow y de Rousseau. Véase el artículo: FILÁNTROPOS *(Escuela de los)*. *(Elementarwekr, Auguier, Niémeyer.)*

Basilio (SAN). *(Historia de la Educación.)* Los padres de la Iglesia crearon una literatura de carácter nuevo, cuando la antigua perdía el suyo. Hasta su tiempo nunca se había pensado en congregar al pueblo en el recinto de una iglesia para dictarles reglas, sino que el conocimiento de las cosas sagradas era privilegio del menor número. Cuando Jesucristo dijo: *Id y predicad á todos*, entonces empezó á exponerse la verdad á la congregación de los fieles. Cuando pudo resonar en el púlpito la palabra divina, empezó la elocuencia cristiana.

Entre los más elocuentes oradores se distingue San Basilio, que, engalanado con todos los ornamentos del arte, consagraba sus esfuerzos á la instrucción y moralidad de los hombres, á quienes procuraba conciliar por medio del amor. Pero dejemos hablar á Cantú, de quien hemos tomado estos apuntes:

«Se ocupa mucho menos San Basilio en discutir la exactitud del dogma, que

en la benéfica tarea de mejorar las costumbres; y sus exhortaciones, que aviva la elocuencia de un lenguaje castizo, respiran el entusiasmo del convencimiento. Sus discursos son más inteligibles para nosotros que los de los antiguos oradores, porque la causa de la humanidad, de que se hicieron campeones, es más universal, más vital que la de una república. Después de tantos siglos, todavía nos ofrecen el cuadro vivo de las luchas interiores, de las incertidumbres, de las esperanzas que acompañan al hombre en la corta travesía desde la cuna hasta el sepulcro. Abandonando el pueblo griego los talleres, donde ganaba el cotidiano sustento, acudía curioso y anhelante á aquella enseñanza, que ocultaba el arte de Atenas bajo una sencillez popular y persuasiva.

»Basilio desarrollaba primeramente á las miradas del pueblo de Cesárea las maravillas de la creación, para conducirle después á la contemplación del Criador gradualmente. Todas las mañanas y todas las noches exponía el orden de las estaciones, los movimientos alternativos del mar, los instintos diversos de los animales, su emigración regular, y todo lo que produce mayor pasmo en la naturaleza humana. «Si algunas veces, exclama, en medio de la serenidad de la noche habéis pensado en el Criador de todas las cosas, fijando vuestros ojos en la inexplicable hermosura de los astros; si os habéis preguntado quién es el que ha sembrado el cielo con tantas flores; si algunas veces habéis estudiado durante el día las maravillas de la luz, y si os habéis elevado por conducto de las cosas visibles hasta el Sér invisible, en ese caso sois oyentes perfectamente preparados, y podéis ocupar un puesto en este magnífico anfiteatro; venid; á semejanza del que coge por la mano á los que no conocen una ciudad y les hace recorrer sus calles, así os voy á guiar, como extranjeros á través de las maravillas de esta gran ciudad del Universo.»

»Describe y explica, con ayuda de una física, errónea á veces, si bien con una imaginación siempre inteligente, y elevando de continuo las almas hacia el Criador, y haciendo brotar reflexiones morales de este gran libro de la naturaleza, en quien todo es símbolo para quien sabe consultarlo. «Pero ¿puedo yo descubrir la hermosura del Océano, tal como aparece á los ojos de su Criador? Si el Océano es bello y digno de elogio delante de Dios, ¡cuánto más hermoso es el movimiento de esta asamblea cristiana, en que las voces de los hombres, de los niños y de las mujeres, confundidas y resonantes como las olas que se estrellan en la playa, se elevan hasta el mismo Dios en medio de nuestras oraciones!»

»Sus homilías están llenas de unción evangélica, y especialmente de caridad. Por eso fué llamado el Predicador de limosna, pues era á sus ojos un medio de reparar la desigualdad de las riquezas, principalmente en aquellos tiempos en que, según cuenta el mismo santo, se veía obligado á veces un padre á vender un hijo para adquirir el pan necesario á la subsistencia de los demás; espectáculo deplorable que arrastraba á Basilio hasta el punto de considerar toda riqueza como resultado del robo.

»Pinta la fragilidad de la vida y de todas las cosas humanas con los colores de la Biblia, tan diferentes de los de Simónidas y Stesichoro: hácela, por decirlo así, palpable con imágenes siempre insinuantes. «De la misma manera, dice, que los que duermen dentro de un barco son empujados hacia el puerto, y llevados sin saberlo al término de su viaje, así en la rapidez de nuestra vida fugitiva somos arrastrados hacia nuestro último término por un movimiento insensible y conti-

nuo. Duermes, y el tiempo huye; velas y meditas, no por eso deja de correr tu existencia. Somos como los corredores obligados á dar cima á una carrera. Pasas delante de todo: detrás de tí nada dejas; en el camino has visto árboles, prados, aguas y todo cuanto puede recrear la vista. Has experimentado un instante de embeleso y has pasado adelante; pero has caído sobre piedras, en precipicios, por rocas, entre fieras, reptiles venenosos y otras plagas. Después de haber padecido un poco, los ha dejado detrás de tu huella. Tal es la vida; no son durables sus penas ni sus placeres.»

Bassaldúa (El Padre). Maestro en el arte de escribir de mediados del siglo XVII. Conserva el Sr. Rico una muestra que parece ser una de las primeras pruebas de una plancha grabada, en la que se lee: «Viva Jesús. Premio general. Para discípulos del Padre maestro Bassaldúa.»

Bastida (D. José María de la). Excelente pendolista granadino, que vivía en Sevilla en el siglo XVIII; singularmente práctico en el manejo de la pluma y de la buena escuela de su tiempo, según Torío.

Bastones (Alonso). Maestro calígrafo de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Bauriegel (Juan Crisóstomo). La historia de la Pedagogía registra admirables ejemplos de abnegación y desinterés sin límites por amor á la niñez. Bauriegel, entre otros, puede presentarse como modelo de estas virtudes y del poder de una voluntad ilustrada y enérgica. La biografía de este hombre singular, escrita y publicada por el mismo, con el título de *Mein Leben und Wirken vom Schulmeister Bauriegel. (Mi vida y obras, por el maestro de escuela Bauriegel)*, es tan curiosa é interesante que bien merece tomarse de ella algunos apuntes para el Diccionario, porque darán idea de los nobles sentimientos y sacrificios de aquel Maestro, modesto y sencillo hasta la candidez, así como del estado de la enseñanza y de la educación en Alemania en una época en que ya se manifestaban los progresos de la educación.

Bauriegel nació el 21 de Agosto de 1773 en Kesselshayn, en Sajonia, y se educó en la escuela de su parroquia. A los doce años de edad, según dice, sintió extraordinaria pasión por la música, á la vez que el más ardiente deseo de ser Maestro. Su padre, que era muy pobre, no podía proporcionarle recurso alguno, ni aceptó los que le ofrecía el juez del distrito para las lecciones de música. Sin desanimarse, el joven apeló á un medio que acaso hará sonreir, pero que demuestra que ante una voluntad firme y persistente se allanan todos los obstáculos. Había observado que los pastores hacían calceta mientras pacía el ganado, y en los ratos perdidos se propuso imitarlos, proporcionándose así lo necesario para las lecciones de música. El padre ya no se opuso, y al poco tiempo lloraba de alegría al oir el órgano en la primera fiesta religiosa en que le hizo sonar su hijo.

Pero ni la música, ni las ocupaciones en que auxiliaba á sus padres fueron parte á resfriar su ardiente vocación al Magisterio. Adquiridos los conocimientos que podía proporcionarle su Maestro, se encargó de la escuela de Eyla, y aunque se conquistó pronto la estimación de los vecinos de la aldea y se le hicieron ven-

tajosas proposiciones por uno de los propietarios para que aceptase la administración de sus bienes, prefirió, imponiéndose los más duros sacrificios, ir á completar sus estudios á Leipzig. Allí conoció al profesor Ernesti, célebre en toda Alemania, mereció la confianza de los que por entonces se ocupaban con más celo en la reforma de la primera enseñanza, y se puso en relación con un hombre que ejerció sobre su vida decisiva influencia.

No lejos de Leipzig, en un pueblo de corto vecindario, residía Dinter dedicado con todas sus facultades á la mejora de las escuelas y á educar á los aspirantes al Magisterio, con quienes compartía su modesta fortuna. Al lado de aquel eminente pedagogo, que le trató con una benevolencia paternal, hasta el punto de darse mutuamente los dulces nombres de *padre* é *hijo*, Bauriegel completó su preparación al Magisterio. Al cabo de un año, llamado Dintel á Dresde para dirigir la Escuela Normal que se proponía fundar el Gobierno, su querido discípulo fué nombrado Maestro de Medewitsch, donde ejerció la enseñanza por espacio de seis años y fundó una sociedad de lectura y otra de música. Cuando llegó á este pueblo no consintió en manera alguna que la viuda de su antecesor dejase la casa del Maestro durante el luto, y aun compartía con ella su escasa dotación. Para suplir la falta de libros, dedicaba gran parte de la noche á tomar notas y apuntes, exceso de trabajo que le produjo una grave enfermedad, y cuando se hubo restablecido contrajo matrimonio con una huérfana piadosa y sin pretensiones. Los trabajos de su mujer, que era excelente costurera, y las lecciones particulares que á él le proporcionaron algunas familias acomodadas, le permitieron desde entonces socorrer á sus ancianos padres, que vivían en la pobreza.

Desde la escuela de Medewitsch pasó en 1803 á la de Pulgar, dotada con 1.200 pesetas, donde permaneció el resto de su vida, por espacio de medio siglo, dedicado á hacer el bien en la escuela y fuera de la escuela. Durante la invasión francesa en 1813, más de una vez puso en peligro su vida para salvar á sus conciudadanos de las violencias de los soldados. Restablecida la paz, pensó en formar Maestros trasmitiéndoles los frutos de su larga experiencia. Su Escuela Normal principió con dos alumnos, cuyo número aumentó rápidamente. Durante seis años fue el único Director y Maestro; asoció después á su trabajo á un hijo suyo de excelentes disposiciones, pero habiendo fallecido éste, continuó el padre su obra, aunque con profunda tristeza por tan doloroso golpe. Su constante preocupación era el bienestar y porvenir de los Maestros, para quienes creó una Caja de seguros contra incendios, una Caja de pensiones para viudas y huérfanos, una Biblioteca pedagógica y una Sociedad de lectura. Por sus queridos discípulos de Pulgar rehusó varias veces las más brillantes proposiciones, y dedicado en cuerpo y alma á su escuela, logró formar los mejores Maestros de Sajonia.

Sus importantes servicios, y sus repetidos actos de abnegación le atrajeron el aprecio y respeto de todos, hasta el punto de que al morir uno de los ricos propietarios le legase una suma importante, y de que, al cumplir cincuenta años de ejercicio en la enseñanza, se celebró un jubileo con una fiesta general en el país, el Ministro de Instrucción le dirigió una honrosa felicitación, y el Rey le envió la cruz del Mérito civil; distinciones que abrumaron á aquel venerable anciano, que hasta el último momento se firmaba: *Bauriegel, Maestro de escuela.*

Tres años después, el 9 de Agosto de 1850, falleció, y fué acompañado á su última morada por todo el pueblo, dando inequívocas pruebas de profundo dolor.

El pensamiento de Bauriegel era formar buenos Maestros, y dar á los alumnos de su escuela una educación en armonía con las necesidades de la vida. Acerca de su Escuela Normal se expresa en estos términos:

«Si deseáis saber, dice, cómo mi modesta habitación se transformó en Escuela Normal, os diré que desde 1804 algunos Maestros tenían la costumbre de venir á mi casa en invierno y en verano, un día á la semana, para hablar de los puntos más importantes de la instrucción primaria, de los procedimientos para abreviar las operaciones del cálculo, sobre los principios de la armonía en la enseñanza de la música, etc. Prolongábamos á veces las sesiones hasta las diez de la noche. Manteca y agua nos servían de refresco; y si alguna vez nos ocurría tomar cerveza, contribuíamos cada uno en la parte que le correspondía, y nos retirábamos satisfechos unos de otros. Con frecuencia, á nuestros ejercicios agregábamos trabajos escritos, como la explicación de pasajes de la Biblia, y otros.»

Refiere luego que, con ocasión de una visita oficial, el doctor Baumgartner le excitó á fundar una Escuela Normal, para lo que se le proporcionaría anualmente un auxilio.

«La Escuela Normal fué fundada, continúa Bauriegel; pero á causa de la guerra cesó el subsidio, y me vi obligado á sostenerla á mi costa desde 1816 á 1841, en que el Gobierno suprimió las Escuelas Normales privadas, y entre ellas la mía..... Durante los diez primeros años cada alumno me pagaba 32 ó 16 pesetas, y algunos nada. Después, como los padres deseaban que sus hijos comiesen en mi mesa, les exigía cuatro medidas de trigo, y 45 pesetas de pensión por el alojamiento, alimento y enseñanza.» En el mismo tono da cuenta de que más adelante tuvo que elevar la pensión á 64 pesetas; y que aun así, y dedicando todos sus recursos á la escuela, tuvo que contraer una deuda, que afortunadamente pudo satisfacer con el producto de sus publicaciones.

Bauriegel consideraba siempre como su principal obligación la escuela de que era Maestro. Daba él mismo la enseñanza, encomendando parte de ella á los aspirantes á Maestros más adelantados, para habituarlos, bajo su dirección, á la práctica, y hacía asistir á todos á que observasen sus lecciones á los niños. Asistían también á la escuela de Pulgar los niños de la aldea próxima de Perés, pero durante el invierno uno de los aspirantes á Maestros iba á dar la enseñanza en la misma aldea; lo cual era una ventaja para los niños, que les excusaba el viaje durante el mal tiempo, y para los alumnos Maestros, entre los cuales se despertaba provechosa emulación.

Durante cuatro días á la semana dedicaba siete horas á la escuela de niños, y los jueves y sábados cuatro, y á la Normal unas veces siete y otras cinco horas diarias.

Consideraba la cultura religiosa y moral como la base sólida de toda enseñanza racional. Con estos fundamentos, lo primero es después conocerse á sí mismo: el cuerpo con la Historia natural, y el alma estudiando sus facultades. «La Lógica, dice Bauriegel, es á la salud del alma lo que el ejercicio á la salud del cuerpo. Así que, el aspirante á Maestro debe hacer detenido estudio del grande arte de pensar, aclarándolo con numerosos ejercicios, á fin de que más adelante pueda dirigir el espíritu de sus discípulos. En seguida viene el estudio de la lengua materna, ó, más bien, marchan las dos enseñanzas á la par, porque en el fondo no son más que aplicaciones diversas de una misma ciencia.

»Con la Religión, que nos enseña á conocer los deberes para con Dios, para con nuestros semejantes y para con nosotros mismos; con la Lógica, que nos descubre las leyes del pensamiento; con la lengua materna, que nos enseña á expresar con precisión y claridad lo que nos dicta la razón, quedan sentadas las bases; y vienen luego los demás estudios, que, sin disminuir su importancia, pueden llamarse accesorios. La Geografía y la Historia natural deben limitarse al conocimiento de las generalidades. El método debe aprenderse en la escuela práctica, donde con el ejemplo se enseña el *por qué* y el *cómo* de cada cosa.» De la música, de la lectura expresiva y de la declamación se sirvió para enseñar la expresión de los sentimientos consignados en los libros sagrados y profanos.

Estos sencillos principios fueron en extremo fecundos en su sencillez, y el Maestro de Pulgar obtuvo de ellos excelentes frutos. Sus instrucciones acerca de las relaciones de los Maestros con las autoridades y con los niños respiran la misma sencillez y buen juicio, y las apoya con su propio ejemplo.

Tales eran aquellas Escuelas Normales pobres con que se dieron los primeros pasos en la reforma de la primera enseñanza en Alemania.

Bauriegel, no sólo invertía en la escuela las pensiones de los aspirantes á maestros, sino sus propios recursos, aumentados con el producto de sus numerosas obras.

En 1810 publicó la *Vida de Jesucristo y sus Apóstoles; en* 1813 un *Silabario elemental;* en 1831 *Un año de vida con Dinter, La lectura y escritura simultáneas, Dirección del Maestro* y *Carteles de lectura;* en 1833 *Sumario de la catecización de Dinter,* de que se hicieron tres ediciones en un año; en 1839 *Mil problemas de Aritmética para el primer curso; Dos mil problemas de Aritmética para el segundo curso;* en 1840 *Mil quinientos problemas de Aritmética para el tercer curso,* y *Dos mil problemas de Aritmética con relación al nuevo sistema de pesas y medidas;* en 1835 *Libro completo de coro;* en 1836 *Lo más digno de saberse en Geografía;* en 1837 *La enseñanza de la religión cristiana;* en 1836 *Catequismo sobre la esencia, obras y voluntad de Dios;* en 1839 *Dirección para la primera enseñanza del cálculo mental,* y *La Biblia de la escuela y del hogar doméstico.*

Si se considera que estas obras fueron escritas después de catorce horas de trabajo diario, se comprenderá cuál era la actividad de Bauriegel.

Bautismo. Ahora se recibe el bautismo en una edad que no permite atención á las augustas ceremonias que se observan en su administración, ni á los empeños que se contraen; y así es necesario hacer recuerdo de todo, cuando es posible aprovecharse de ello. No haya descuido en hacer renovar á los niños los votos de su bautismo, ya en el aniversario del día en que lo recibieron, ya en las vísperas de Pascuas y Pentecostés, únicos días en que en otro tiempo se administraba pública y solemnemente este Sacramento; costumbre cuyos preciosos vestigios se ven aun en la procesión que se hace en estos días á las pilas bautismales.

Para sacar más fruto de esta piadosa práctica, conviene hacer que los jóvenes asistan al bautismo de algún niño, para que vean todas las ceremonias, y explicarles después lo que significan. «Esto es, dice el ilustrísimo Fenelón, lo que les hará más perceptible su espíritu y su fin. De este modo les haréis entender cuán grande beneficio es el ser cristiano, y cuán funesto y abominable el serlo como

lo son en el mundo. Exponedles á menudo los exorcismos y las promesas del bautismo, para mostrarles que, bien lejos de tener autoridad sobre nosotros los ejemplos y máximas del mundo, deben hacernos sospechoso todo lo que dimana de manantial tan odioso y envenenado. Tampoco receléis representarles, como San Pablo, al demonio reinante en el mundo, y agitando los corazones de los hombres por todas las pasiones más violentas, á cuyo impulso solicitan las riquezas, la gloria mundana y los placeres. Esta es, les diréis, aquella pompa que más propiamente es del demonio que del mundo; este es el espectáculo de vanidad á que no debe el cristianismo abrir su corazón y sus ojos. El primer paso que se da en el cristianismo por este Sacramento, es la renuncia de toda pompa mundana; y volver, contraviniendo á tan solemnes promesas hechas á Dios, á buscar al mundo, es caer en una especie de apostasía, como el religioso que en contravencion á sus votos dejase su claustro y hábito para volverse al siglo.»— (*Rollin.*)

Beauvais. (*Historia de la Educación.*) La erudición de los árabes se habia trasmitido desde España á los países occidentales de Europa, y como natural consecuencia de esto avanzaron los ramos del saber, llamados ciencias por oposición á las artes liberales, y la filosofía escolástica tomó formas sistemáticas, porque empezaron á conocerse mejor las obras de Aristóteles. Mas la filosofia especulativa trajo luego consigo el descuido de las ciencias históricas, y la forma científica el del conocimiento de las cosas, á lo cual vino á agregarse la ciega creencia en la autoridad de los doctores para detener el desarrollo intelectual. En tales circunstancias, ni la filosofía, ni la pedagogía hicieron progreso alguno; y los místicos que se oponían al abuso del escolasticismo no adelantaron un paso más en las ciencias. Fundóse en un arrabal de París el año 1109 la escuela de San Víctor, en el convento del mismo nombre, y de allí salieron los únicos hombres que en aquella época se hicieron notar como autores pedagógicos.

Entre los discípulos de la escuela fundada por Guillermo de Champeaux, se cuenta Vicente de Beauvais, hombre importante en su época, sobre todo para la historia de la educación. Ni fué obispo de Beauvais, como algunos pretenden, ni preceptor de los hijos de Luis IX. A fin de consagrarse á los estudios, rehusó el obispado para el cual, es cierto, se le había elegido, y no abandonó los libros hasta su muerte, ocurrida en 1270. Si escribió su *Educación de los príncipes*, fué, según manifiesta en el prólogo, para que los preceptores de los hijos de San Luis pudieran sacar partido de este libro, para que lo hicieran copiar á sus discípulos, y para que lo leyesen éstos cuando llegaran al uso de la razón, etc.

Además del libro de la *Educación de los príncipes* había emprendido Beauvais la publicación de una *Enciclopedia* de los conocimientos de su época, impulsado per Luis IX. Publicó solamente tres libros, en los cuales se encuentra un artículo muy extenso sobre educación. El libro cuarto, que no llegó á redactarse, debia tratar de la moral. Pero su obra más importante era la primera. Sirvióle de base el opúsculo de Hugo de San Víctor, y no hizo más que reunir las ideas de la época sobre la educación, sin que se distinga por la originalidad de la materia, ni de la forma, y exponer el estado de los estudios en algunos conventos franceses del siglo XIII. La lectura de esta obra hace ver desde luego que el autor olvidó casi enteramente el objeto que se había propuesto, pues que toda su doctrina es apli-

cable á los niños y á los jóvenes de las diferentes clases de la sociedad. He aquí un resumen de esta obra:

Los hijos de los príncipes necesitan una educación tanto más esmerada cuanto á mayor altura hayan de elevarse después.—El alma, pura en sí misma, está envuelta en tinieblas y en la ignorancia intelectual desde que se une con el cuerpo; el niño necesita instruirse y educarse, para lo cual es preciso recurrir alguna vez á los castigos corporales, no sólo con objeto de corregir sus costumbres, sino para destruir su pereza y llevarle á adquirir conocimientos. El preceptor ha de ser el modelo de los discípulos en ciencia y en conducta. Las lecciones han de ser claras, concisas, interesantes. Para aprender se requieren tres cosas: disposiciones naturales, ejercicios, y conducta irreprensible. Sería una falta muy grave, bajo el punto de vista moral, hacer leer á los niños fábulas ó las creaciones de una imaginación voluptuosa; es preferible hacerles leer los Evangelios de Juvencus y otras poesías religiosas análogas.—Para adelantar en los estudios de cualquier ramo se requiere orden, amor á la ciencia y los esfuerzos necesarios para alcanzarla. Siendo los estudios filológicos y gramaticales la base de toda ciencia, es preciso comenzar por ellos. No ha de leerse mucho, sino buenos libros; léase con reflexión, único medio de que sea útil la lectura; léase con orden y método; agréguese á esto los extractos por escrito de lo que se lee, y la conversación con personas instruídas. Todos los conocimientos adquiridos deben servir para la edificación, porque siendo Dios el fin de todas las cosas, la ciencia que trata de Dios y de las cosas divinas es la única que merece el nombre de sabiduría. Nos es permitida la lectura de libros profanos, porque nos hace saber muchas cosas que de otro modo permanecerían ignoradas, y porque están de acuerdo en muchos puntos con las Sagradas Escrituras. La reflexión terminará la obra comenzada con la lectura; el sabio encontrará más en sí mismo que en los libros; sin embargo, no ha de fatigarse demasiado á los jóvenes con una atención sostenida, ni su memoria con demasiados ejercicios. Siendo inútil y nociva la ciencia sin la virtud, debe comenzar la educación moral desde la infancia; desde la más tierna edad el ejemplo del maestro y de los padres ha de acostumbrar á los niños á la virtud. El proverbio que dice: *santo de niño, de viejo demonio*, es horrible y falso; el que después de haber observado en su juventud una conducta pura sólo en apariencia se entrega al vicio, no ha sido más que un hipócrita. La disciplina y los castigos deben desviar del mal y habituar al bien; á este fin se emplearán las reprensiones, las amenazas, la vara, los azotes, etc. Algunos niños, sin embargo, no necesitan más que una buena dirección. Lo esencial es hacer comprender al niño la necesidad de obedecer á Dios en primer lugar, y luego las leyes de la moral que emanan de él. Para que pueda apreciarse la severidad del autor en esta parte, baste decir que entra en multitud de detalles acerca de los vestidos, del porte en la mesa, etc., y que considera todas estas cosas bajo el punto de vista moral.—Pasando de la niñez á la juventud, observa que el joven no necesita el freno de la disciplina que el niño, sino un freno que debe imponerse á sí mismo, debiendo persuadirse que sus faltas son más reprensibles que las del niño, porque éste no goza aún del libre ejercicio de la razón. Los mandatos, la prohibiciones, en su juicio avivan el deseo de pecar, á no ser que ponga remedio el Espíritu Santo con su gracia. Pero el joven no alcanzará la virtud sino con su propio trabajo, pensando con frecuencia en la vejez, en la muer-

te, en la vida futura y en el juicio final. Antes de abrazar el matrimonio debe estar instruído el jóven en el modo de elegir esposa, el gobierno de una casa, los secretos del himeneo, etc. Amará y honrará á su mujer, y la tratará como amiga y no como sierva.—Consagra un capítulo entero al elogio del celibato, otro á los consejos sobre la educación de sí mismo, la manera de evitar las faltas que puede cometer el hombre y de librarse de los vicios que haya contraído. El resto del libro está consagrado á la educación de la mujer, acerca de la cual presenta preceptos en parte muy prudentes y sobre todo muy prácticos. *(Schlosser, Boulai.)*

Bebián (Roque Ambaosio Augusto). Nació en la isla de Guadalupe en 4 de Agosto de 1779, se educó en Francia, y habiendo regresado á su país con la esperanza de restablecer su salud, falleció el 24 de Febrero de 1839.

Terminados los estudios de segunda enseñanza al lado del abate Sicard, á quien había sido recomendado, manifestó su inclinación á la enseñanza de los sordomudos y fué nombrado primero profesor y más adelante censor del Instituto de París, habiendo dejado este cargo por una cuestión de orden interior. En 1826 fundó una escuela de sordomudos en el boulevard del Monte Parnaso, y en 1832 sustituyó al abate Huby en la dirección de la de Ruan, de donde tuvo que retirarse al cabo de dos años por falta de salud.

Habiéndose dado á conocer ventajosamente por sus escritos, se le ofreció la dirección del Instituto imperial de Sordomudos de San Petersburgo y la del Instituto de Nueva York, pero no aceptó ni una ni otra.

Entre sus obras merecen citarse las siguientes:

Ensayos sobre los sordomudos y sobre la lengua natural; Elogio del abate de l'Epée, obra premiada por la Real Academia de Ciencias de París. *Manual de enseñanza práctica de sordomudos. Revista de la instrucción de los sordomudos y los ciegos. Lectura interesante ó método para aprender á leer sin deletrear. Mimografía ó ensayo de escritura mímica. La educación de los sordomudos al alcance de los maestros de primera enseñanza y de los padres.*

Bebidas. Desde que se desteta al niño, debe usar como bebida el agua pura, y luego mezclada con una pequeñísima cantidad de vino. El uso del vino es bueno para los niños y viejos linfáticos; debe aumentarse gradualmente la dósis; pero si no es en casos particulares, el vino puro, no sólo es innecesario, sino que sería nocivo.

Estos preceptos son aplicables hasta la edad en que comienza el trabajo muscular; entonces un poco de vino aumenta las propiedades tónicas del alimento y acrece notablemente las fuerzas.

Por esta razón á los jóvenes ó los individuos que desde el principio de la adolescencia se emplean en trabajos que exigen mucha fuerza muscular, como los grumetes, los peones de albañil y otros, les aprovecha mucho una ración de vino, que sería excesiva para los que se dedican al estudio.

El adulto ha de saber contenerse en el uso del vino más que en cualquiera otra cosa. Su profesión y su constitución determinarán la cantidad conveniente. En la vejez el vino es un precioso auxilio para sostener las fuerzas y reanimar el organismo. *El vino es la leche de los viejos*, dice un adagio de la antigüedad. En

los países donde falta el vino se reemplaza con la cerveza, bebida esencialmente higiénica por sí misma, pero cuyo abuso produce efectos tan deplorables como el vino. Se dice, y con razón, que la cerveza entra por mucho en la pesadez del cuerpo y del espíritu de los habitantes del Norte.

La sidra es una bebida muy inferior á la cerveza y cuyo uso está muy generalizado en los departamentos del Oeste de Francia. No puede negarse, sin embargo, que la raza normanda ha sido y es una de las más bellas de Francia, y si pierde de día en día, si se bastardea, sobre todo en las ciudades, no es por efecto de la sidra, sino del aguardiente.

Tal es el deplorable efecto del abuso de esta bebida funesta, y donde quiera que se usa se abusa de ella. Puede soportarse mejor en las latitudes árticas y sobre todo en los países húmedos que en los demás climas, pero allí también lleva consigo el embrutecimiento y todos los desórdenes naturales y físicos. Se necesita un poco más de nebrina para matar un inglés, un holandés, un lapón, que para matar un francés, un español, un indio; pero la nebrina los mata á todos, aunque en dosis variables. El ruso puede absorber impunemente cantidades enormes de bebidas alcohólicas; los soldados rusos bebían en nuestros hospitales 120 gramos de aguardiente por hombre al día; pero este privilegio está reservado á los rusos, y podrá decirse, cuando más, que el aguardiente es para ellos un veneno menos violento que para los habitantes de otros países.

Las bebidas alcohólicas reemplazan muy imperfectamente al vino; no obstante, son de grande importancia para las provisiones marítimas y para las expediciones largas. Son también excelentes como correctivo de las aguas malsanas que el viajero ó el soldado se ven precisados á beber; pero en este caso se usan más bien como medicamento que como bebida normal, y deben usarse como el opio, sustancia que se les parece en sus efectos; recurso admirable en terapéutica, veneno temible cuando se abusa.

Algunos países lejanos nos suministran bebidas, entre las cuales figura en primera línea el café, poderoso excitante del sistema nervioso, digno de todos los elogios que han hecho de él los poetas y del cual puede sacar gran partido la terapéutica; pero cuyas propiedades hacen de él un agente peligroso. El té, inferior al café bajo muchos aspectos, es una bebida excelente, un tónico precioso en los países malsanos y en todas las circunstancias que pueden ocasionar el abatimiento moral y físico.—*(A. le Pileur.)*

Bebidas de los niños. Lo mejor en cuanto á las bebidas de los niños es no darles más que leche hasta los seis meses, sin perder de vista la importancia de habituarles á cierto orden en este punto y que les perjudica mucho permitirles mamar continuamente. Debe dárseles el pecho con ciertas horas de intervalo, y acostumbrarles á no pedirlo durante la noche. Vale más dejarlos llorar alguna vez, que exponerse por ciega condescendencia á que se descomponga su estómago, á las escrófulas y al raquitismo, porque estos son los resultados que pudieran sobrevenir.

A falta de la leche de la mujer, debe preferirse la de vaca mezclada con agua bastante caliente para que la mezcla conserve la temperatura de la leche al ordeñarla.

Hacia el fin del primer año puede comenzarse á dar al niño otra bebida. La

mejor es el agua pura y sin calentar, y se les hace un gran bien para el porvenir acostumbrándoles á beber agua. Esto me conduce al examen de una cuestión que ha promovido grandes controversias, y es la preeminencia del agua y los inconvenientes del vino para los niños.

En otro tiempo era una de las primeras reglas de educación el no dar vino á los niños, los cuales no disfrutaban por eso menos vigor ni salud; hoy día se ha llegado á creer en muchas partes que el agua pura podía serles nociva, y se les da vino para formar hombres robustos. Lejos de participar de esta opinión, siento como principio que el hábito de beber agua durante la infancia y la juventud, fortifica el estómago y el cuerpo para toda la vida, mientras que el vino debilita lo uno y lo otro. Procuraré demostrar la verdad de esta regla en cuanto es posible hablando á personas desprovistas de conocimientos de medicina.

Dícese que el estómago admite y digiere todo, para lo cual es menester que conserve su irritabilidad y vigor naturales; pues si se le habitúa desde muy pronto á fuertes estimulantes, como el vino, pierde esta irritabilidad natural y contrae para siempre la necesidad de excitantes para ejercer sus funciones, es decir, para la digestión. De aquí tantos hombres cuyo estómago no les admite el agua, ni la sopa, ni las legumbres acuosas, porque desde luego experimentan pesadez en el estómago y otros accidentes semejantes: no pueden digerir sino la carne y el vino, mientras que el estómago acostumbrado al agua lo digiere y lo admite todo, como lo acredita la experiencia. El estómago de los que beben agua, se conserva bien hasta una edad avanzada, mientras que se debilita el de los que beben vino.

Pero el uso prematuro del vino, no sólo debilita el estómago, sino todo el cuerpo. En todos los pueblos de la antigüedad, cuando se quería tener hombres distinguidos en lo físico ó en lo moral, héroes ó profetas, se establecía por ley la prohibición del vino á los niños y á los jóvenes. Y en verdad que nada contribuye más á destruir las fuerzas físicas y morales que la excitación á que da lugar constantemente el vino á los que lo usan en la infancia.

Además, la excitación que el vino produce en los niños acelera excesivamente el trabajo interior de la vida, y el desarrollo del cuerpo; lo que ejerce funesta influencia en la duración y la energía de la vida, y, sobre todo, produce el fatal resultado de avivar de una manera prematura el instinto sexual.

Agreguemos á esto que el vino y el régimen animal enardecen la sangre, hacen más violento el carácter, estimulan las pasiones, y destruyen, por consiguiente, todo lo que produce el encanto de la infancia.

Por esto también se acrecienta la predisposición á las enfermedades inflamatorias, á las anginas, á las fiebres cerebrales, etc.; y estoy cierto que la multitud de afecciones de este género que se padecen en nuestros días son debidas, en gran parte, al hábito de dar vino á los niños.

Conviene no habituar á los niños á beber hasta terminar la comida; y esta regla, que se descuida comunmente, me parece de grande importancia. El beber durante la comida puede perturbar la digestión, y además es dañoso para los dientes, por la diferencia entre la temperatura del líquido y la de los alimentos.

Muchas personas creen facilitar la acción de beber á los niños pequeños haciéndoles chupar una esponja fija en el extremo de un frasco, y representando una especie de ubre. Yo desapruebo en absoluto esta práctica. No sólo está su-

jeta la esponja á adquirir alteraciones, que se comunican en seguida al líquido, sino que traga el niño mucho aire, que produce ventosidades. Lo mejor es usar una cuchara ó un vaso pequeño cuya forma corresponda á la de la boca.—*(C. F. Hufeland.)*

Beda (El Venerable). Nació en Wearmouth, condado de Durham, en Inglaterra en 673, y murió en 735. Dedicado al estudio y á la enseñanza, pasó su vida en el monasterio de Jarrow, en su mismo condado, renunciando las ventajosas posiciones que se le ofrecían en Roma.

Formó multitud de sobresalientes discípulos, y escribió libros que fueron generalmente adoptados por largo tiempo.

Aparte de los trabajos teológicos y de predicación, escribió sobre todas las materias conocidas en su época. Cítanse, como las obras de mayor mérito, la *Historia eclesiástica de Inglaterra*, su *Dialéctica* y sus trabajos gramaticales.

Escribió una Gramática con el título de *Cuna bula gramaticæ artis Donati restituta*, y otros tres tratados sobre el mismo asunto: *De octo partibus orationis*, *De Orthographia*, *De metrica ratione*.

Atribúyesele también las *Sententiæ seu Axiomata philosophica*, extractadas de los antiguos filósofos, y principalmente de Aristóteles, y *Exselectis Ciceronis sententiis liber*, sacadas de las obras filosóficas de Cicerón.

Como tributo de consideración y respeto á su piedad, virtudes y ciencia, se le da el dictado de *El Venerable*.

Sus obras se publicaron en París, en 1544, en tres volúmenes en folio; en Colonia en 1612 y 1668, también en tres volúmenes en folio, y después en Londres en seis volúmenes en 8.º

Bélgica. Después de la revolución de 1830, la primera enseñanza experimentó un gran retraso en Bélgica, dejándola abandonada á los pueblos, en odio al sistema holandés; pero la ley municipal de 1836, y más particularmente la orgánica de la enseñanza de 1842, le imprimieron un gran movimiento.

La ley orgánica impone á los pueblos la obligación de proveer á la primera enseñanza, sosteniendo una escuela, por lo menos, en local conveniente cuando no está satisfecha esta necesidad por las escuelas privadas, sin hacer obligatoria la asistencia, ni dispensar del pago de la retribución más que á los pobres.

El programa de la enseñanza comprende religión y moral, lectura, escritura, el sistema legal de pesas y medidas, elementos de cálculo, y, según las localidades, elementos de lengua francesa, flamenca ó alemana.

La religión se da por el Maestro, bajo la dirección del ministro del culto que profesa la mayoría de los alumnos, dispensando de asistir á esta enseñanza á los que pertenecen á otros cultos.

En muchas escuelas se enseña además, sin ser obligatorio, las labores (en las de niñas), el canto, el dibujo lineal, la gimnasia, nociones elementales de historia y de geografía de Bélgica.

La dirección de la escuela pertenece á la autoridad local con los inspectores seglares, nombrados por el Gobierno, y los eclesiásticos de nombramiento de los diocesanos.

Los libros de las escuelas, para ser adoptados, requieren la aprobación del Go-

bierno, y si tratan de religión y moral, de los jefes de los cultos. El Gobierno revisa anualmente la lista de libros aprobados.

Los Ayuntamientos nombran los Maestros, y pueden suspenderlos hasta por tres meses, pero el Gobierno decide acerca de la separación, oyendo préviamente al interesado.

Los inspectores provinciales forman una Comisión central, que se reune todos los años bajo la presidencia del Ministro, en la que cada uno somete á discusión un informe sobre las escuelas de su provincia, y en la que se proponen las reformas y mejoras que reclama el servicio.

Bajo la presidencia de los inspectores de distrito se reunen los Maestros del mismo una vez por trimestre para tratar de cuestiones pedagógicas.

El sostenimiento de las escuelas es obligación de los pueblos con el auxilio de la provincia y del Estado, en caso necesario. Los Ayuntamientos señalan el sueldo de los Maestros, que no podía bajar de 200 pesetas, mínimum que se fijó más adelante en 850, además de una suma equivalente á la retribución de los niños pobres, y casa habitación.

Una parte de los créditos consignados en el presupuesto general para la enseñanza, se destina á fomentar las escuelas de párvulos y las de adultos y dominicales y propagar los denominados Talleres de caridad y de aprendizaje.

Se establecieron cajas de previsión para pensionar á los Maestros ancianos, y el gobierno concede auxilios á las viudas y huerfanos de los Maestros que no tienen derecho á pensión, y aun á los pensionados, cuando el importe de la cuota señalada no basta á las más precisas necesidades de la vida.

Todos los años se celebran concursos entre determinado número de escuelas.

Las superiores de niños, fueron transformadas por una ley en escuelas intermedias del Estado.

La preparación al Magisterio se verifica en las Escuelas Normales, en las secciones normales anejas á otros establecimientos de instrucción, y en las Escuelas Normales privadas, autorizadas por el Gobierno. El nombramiento y separación de los profesores de estos establecimientos, sostenidos por el Gobierno, compete al Gobierno.

Cada tres años, el Gobierno presenta á las Cortes una memoria sobre el estado de la primera enseñanza.

El partido liberal combatió esta ley al discutirse y ha arreciado sus ataques después, particularmente por admitir al clero como autoridad en la escuela, y por la preponderancia que había éste adquirido, aprovechándose de la libertad de enseñanza. Dueño el partido liberal del poder, derogó la ley de transacción de 1842, sustituyéndola por la de 1.° de Junio de 1879.

Conforme á la nueva ley, los pueblos están obligados á sostener las escuelas públicas que determine el Gobierno; se amplía el programa relevando al Maestro de la enseñanza religiosa, que la darán los ministros de los cultos antes ó después de las clases; el Gobierno se reserva la facultad de aprobar los libros de texto y queda la instrucción pública bajo la exclusiva vigilancia de la autoridad civil. Los Ayuntamientos sólo podrán suspender á los Maestros por quince días. La vigilancia inmediata de la escuela corresponde á la autoridad local. Los inspectores son nombrados por el Gobierno y ejercen la inspección en su nombre. Los Ayuntamientos señalan el sueldo del Maestro, siendo el mínimum de 1.000 pe-

setas, y aumentando en 100 pesetas á los cinco primeros años, en 200 á los 10, en 400 á los 15, y en 600 á los 20, si los Maestros no han sido castigados. El Ministro determina los métodos de enseñanza. Los pueblos fijan la retribución de los niños. El Gobierno se reserva la dirección y vigilancia de las Escuelas Normales. Los alumnos quedan en libertad de cumplir los deberes religiosos de sus respectivos cultos.

Estas son las principales alteraciones introducidas en la antigua ley, las cuales, como era de esperar, han producido conflictos que aun no han terminado.

De todos modos, no puede negarse que la ley autorizada por el ministro Nathomb en 1842, como transacción entre los dos partidos dominantes en Bélgica, ha contribuído grandemente al desarrollo de la instrucción primaria. Basta para comprobarlo fijarse en las sumas destinadas á su sostenimiento y mejora. Los gastos ordinarios ascendían en 1843 á 1.899.552 pesetas, y en 1874 á 10.845.550. La suma total de los ordinarios y extraordinarios ascendió en 1843 á 2.651.639, y en 1874 se elevó á 19.320.017. Además, por la ley de 1873 se concedió un crédito de *veinte millones*, y por la de 1878, de *seis millones* más de pesetas para edificios y enseres de escuelas.

Beltrán (Antonio). Maestro calígrafo examinado de la villa de Don Benito (Extremadura), por los años de 1818, citado por Naharro.

Bell *(Historia de la Educación.)* El nombre del doctor Andrés Bell, misionero anglicano, es inseparable, en los anales de la Pedagogía, de los progresos de la enseñanza mutua. Este hombre respetable, de caridad ardiente, nació en San Andrés, en Escocia, el año 1753. Después de la debida preparación pasó de misionero á la India, y allí se encargó, en 1789, de una escuela muy numerosa establecida por la Compañía inglesa cerca de Madrás. La escasez de recursos no le permitía buscar auxiliares que le ayudasen en su empresa, y tuvo que excogitar medios de dirigir y enseñar por sí al crecido número de niños encomendado á su cuidado. Esto le llevó, después de luchar con mil dificultades, á organizar la enseñanza mutua, adoptando al efecto muchas de las prácticas de las escuelas de la India.

De vuelta á Inglaterra publicó su sistema, en 1797, poco antes que el cuáquero Lancáster ensayara el suyo. Adoptóse desde luego en una de las escuelas parroquiales de Londres, y muy pronto en otra de las llamadas de *industria*, por estar destinadas á los operarios de las fábricas que por su edad no podían concurrir á las escuelas elementales. Denominábase el sistema de Bell *Método de Madrás*, mientras Lancaster logró dar su nombre al que había ensayado.

Aunque la organización de la enseñanza de Bell y la de Lancáster convenían en la esencia, se diferenciaban en algunos detalles; y esto dió lugar á que se estableciesen escuelas rivales, lo cual contribuyó en gran manera á perfeccionar el sistema. Lancáster admitía en su escuela niños de todas las sectas, y las escuelas regidas por el método de Madrás estaban destinadas á los niños que profesaban el culto dominante, es decir, la religión anglicana, pues lo adoptó el clero en las escuelas parroquiales. Bell dedicó todas sus fuerzas al aumento y perfección de estas escuelas, y perseveró en su buena obra hasta su muerte, acaecida en 27 de Enero de 1832.

La sociedad nacional, esencialmente anglicana, adoptó el método de Madrás en sus escuelas, en las cuales se educan 300.000 niños.

Hoy se consideran como uno mismo los sistemas de Bell y de Lancáster, y se designan indistintamente con las denominaciones de Sistema mutuo, Sistema de Bell y Lancáster, y Sistema lancasteriano.

En una obra publicada por el doctor Hamel, consejero áulico del emperador de Rusia, se dan noticias muy curiosas é interesantes sobre la historia y propagación de este sistema.

Bellas Artes (Estudio de las). El arte, don maravilloso de la Providencia; el arte, que nos transporta á un mundo ideal, que nos hace olvidar las necesidades é inquietudes terrenales, que suministra á la imaginación y al sentimiento del hombre ilustrado goces desconocidos al vulgo, el arte exige particular y formal estudio.

Ante todo, el estudio de la estética ó de la teoría general y particular de lo bello y del gusto. Verdad es que las concepciones del verdadero artista han de nacer de su propio ingenio; pero éste debe vivificarse, dirigirse, purificarse con el estudio de la teoría del gusto, teoría que tiene sus bases en las leyes generales del espíritu humano, que nos enseña la psicología, y cuya aplicación hemos de aprender por la observación de nosotros mismos no menos que por la de nuestros semejantes.

El joven que después de haber asistido á la escuela elemental y á la secundaria, se sienta con vocación decidida para las artes, aprenderá á conocer, de una manera más profunda que ha podido hacerlo hasta entonces, las reglas de lo bello en su aplicación á las obras de los artistas célebres. Después de la teoría de lo bello estudiará la teoría general y particular de la poesía, conocimiento indispensable á todos los artistas sin distinción, porque la poesía habla á todos los corazones: la crítica de las obras de los poetas más célebres de todas las edades y todas las naciones le darán á conocer los defectos que ha de evitar, y las bellezas que caracterizan las obras del genio.

A este estudio se agregará la teoría general de la música, de la pintura, de la escultura, del arte arquitectónico y del arte dramático, cuyo conjunto no deben ignorar los verdaderos artistas; pero cuyas particularidades corresponden sólo á los que, considerándose con talento suficiente, se consagren á la respectiva especialidad.

Al mismo tiempo se ejercitará el joven en la imitación de la naturaleza y de las obras maestras de los artistas que haya estudiado.

Los trozos de poesía, de música, de pintura, etc., que ejecute, los someterá el Profesor á una crítica imparcial y severa, pues el mejor servicio que éste puede prestar á sus discípulos es hacerles advertir, no sólo las bellezas, sino también los defectos de sus composiciones.

Después de estos estudios, si el artista puede, debe visitar Italia ó Grecia, suelo clásico de las artes, donde tantos recuerdos, tantas bellezas de la naturaleza, tantos objetos del arte, suministran inspiraciones de todo género; pero el artista será de muy mediano ingenio si no sabe elevarse á grandes aspiraciones sino por este medio.

Las creaciones espontáneas del joven son por las que se ha de juzgar de su

talento para las artes: el futuro poeta hará versos, imperfectos aun en cuanto á la forma, pero en los cuales se descubrirán los destellos del genio; el futuro escultor nos asombrará con las figuritas de madera ó de barro que le vemos ejecutar; el pintor, con sus retratos en que brillará la verdad y con sus croquis que reproducirán fielmente la naturaleza. Existe en el alma del joven el verdadero talento, y tiene que manifestarse exteriormente, porque no puede permanecer oculto.

Cuando no se manifieste claramente este talento, no debe admitirse ó por lo menos retenerse largo tiempo al joven en la escuela de bellas artes, pues que no está destinado á cultivarlas. No se confunda el falso brillo con la verdadera inspiración del genio; no se crea que el que encuentra rimas para algunas piezas ligeras sea efectivamente poeta. Si en lugar de versos no produce más que trivialidades reunidas por medio de la rima, no posee el don sagrado de la poesía; si no sabe más que imitar cuadros pálidos y fríos, si no le inspira la naturaleza con todo lo que tiene de encantador, si puede ver con indiferencia una flor, un valle, la salida del sol por detras de las montañas que limitan el horizonte, no ha nacido para pintor. Aplíquense estas observaciones á las demás artes, y se distinguirá facilmente de las medianías el verdadero talento.

Bello (Sentimiento de lo). El sentimiento de lo bello es una de las disposiciones de la naturaleza humana, que revelan el noble origen del hombre. Como elemento constitutivo de la naturaleza superior de la criatura racional, está íntimamente enlazado con el sentimiento moral y el sentimiento religioso. Favorece el desarrollo del sentimiento del orden y la armonía; inclina hacia lo que es bueno, noble y virtuoso, é infunde aversión á la crueldad, la bajeza, la injusticia y todo lo malo. El hombre en cuya alma se ha desenvuelto este sentimiento hasta cierto grado, piensa y obra de una manera arreglada, tiene aversión á todo lo que es forzado ó poco natural, y repugna las acciones bajas, y las fútiles ó triviales. Conviene, pues, cultivar este sentimiento, no sólo por la importancia que tiene en sí mismo, sino por su influjo en el desarrollo moral.

El sentimiento de lo bello depende en gran parte de las primeras impresiones de la infancia. Niños hay que manifiestan pronto buen gusto, por efecto de la delicadeza de sus órganos, ó de la grande actividad de las facultades del alma; pero otros muchos lo deben á su posición, á la influencia que ejerce en ellos la armonía y la belleza de las formas de los objetos que los rodean, al porte y modales delicados de las personas con quienes están en contacto. Pero cuando lo bello se une á lo bueno, puede adquirirse el buen gusto puro y noble que domina en nuestros juicios y en nuestros actos, y que enlaza la belleza á la virtud.

Procúrese tener apartado al niño de las sociedades de mal gusto y en que se usa un tono grosero, y aprovéchense las ocasiones oportunas para alimentar la afición á las bellas artes, llamando su atención sobre lo que ofende la vista y los oídos, tomando por punto de comparación lo que agrada y deleita. Habitúesele al orden y armonía en lo que hace y en la disposición ó arreglo de las cosas que le pertenecen. En la naturaleza encontraremos el tipo de lo bello y los medios de hacerlo apreciar, ejercitando los sentidos con este objeto. Mas no basta dar á conocer las bellezas que encierra presentándolas bajo todas formas y en todas las estaciones, sino que es preciso hacer que el niño las examine por sí mismo,

hacerle fijar la atención en el maravilloso arreglo, la variedad infinita, y al mismo tiempo, la perfecta unidad entre todas las partes de esta grande obra, que, con algún cuidado, se descubre hasta en las mismas cosas en que la vista poco ejercitada no descubre armonía alguna, y, antes por el contrario, sólo ve una excepción de la regla general. Otras sensaciones pueden renovar los mismos goces: la música, conmoviendo y elevando el alma, la dispone á recibir las impresiones de la naturaleza; el mismo efecto se produce poniendo en juego algunas inclinaciones simpáticas, como las de la sociabilidad, de la amistad, etc. El que se familiariza de esta manera con la naturaleza, siente vivamente todo lo que se le opone, y siempre se muestra enemigo de lo que es afectado, aunque la tiranía de la moda lo presente como el buen gusto.

El tránsito de la belleza física á la moral no es difícil. Basta para esto hacer notar al niño cómo se refleja la belleza moral en la belleza física, especialmente en las obras del arte. Esta armonía nos hace encontrar tantos encantos en una figura regular, en un hermoso talle, en una actitud noble, porque se refleja en ella la belleza moral y habla á nuestro corazón. No es raro que los niños se conmuevan hasta el punto de derramar lágrimas ante un cuadro que representa el dolor, la virtud oprimida ó la gratitud. Desarrollado de esta manera el sentimiento de lo bello, no podrá menos de manifestarse en el modo de pensar, de sentir y de obrar de los niños.

Benedictinos. *(Historia de la Educación.)* En los siglos de barbarie que siguieron á la destrucción del imperio romano, los Apóstoles de Jesucristo eran los principales agentes de la civilización. Mientras los monjes de Oriente se entregaban á la contemplación y á penitencias aisladas, los de Occidente se reunían para hacer vida común, y dirigían aunadas sus fuerzas y su actividad á establecer una civilización duradera, propagando las luces del cristianismo y difundiendo los gérmenes de las ciencias y las artes. Los benedictinos se distinguieron principalmente entre todos, por su extensión, su riqueza, y los hombres ilustres que han producido.

San Benito, fundador de la orden, nació en Norcia, ducado de Espoleto, en 480. Educado en Roma desde la más tierna infancia, dió á conocer desde luego su talento y su virtud, y á la edad de diez y seis años huyó del mundo, retirándose á una caverna en el desierto de Subiaco, á cuarenta millas de Roma. Fundó doce monasterios en aquellos contornos, y la envidia que esto produjo le obligó á abandonar aquel sitio, marchándose á Casino, aldea situada en la pendiente de una montaña, donde se elevó un monasterio que fué la cuna de la orden de los benedictinos. Allí fué donde planteó su regla, no menos con su propio ejemplo que con sus consejos y prudencia.

Esta regla, que algunos legisladores consideraban como la colección de máximas más á propósito para regir la sociedad, prescribía á los monjes como primer deber la aplicación, el trabajo manual y la lectura, para huir de la ociosidad. Tenían distribuído el tiempo de manera que estaban ocupados desde por la mañana hasta la noche. Así que, copiaban libros, por cuyo medio han conservado un rico depósito de conocimientos muy útiles á la humanidad; desmontaban los terrenos, desecaban los pantanos y cultivaban las tierras, adoptando los mejores métodos de cultivo. Las tierras bien trabajadas, los viñedos bien cultivados,

las plantaciones de árboles, los canales de riego, eran indicio seguro de la proximidad de algún monasterio.

Las bellas artes encontraron también refugio y protección entre los benedictinos. Enriquecidos éstos con su trabajo y con las liberalidades de los príncipes y los grandes, quisieron embellecer sus templos y moradas, extendidas por todas partes, y la arquitectura, la pintura y la escultura hicieron ostentación de todos sus primores en los monasterios. Las iglesias representaban, merced al pincel y al buril, la vida y milagros de su patrono, y en los principales monasterios se leía en magníficos caracteres la historia de la orden, y en cierto modo la historia del arte.

Enseñaban á los rudos labriegos á cultivar la tierra, les iniciaban en las doctrinas del cristianismo, y al apostolado unieron pronto la misión del maestro, estableciendo en cada monasterio una escuela, foco perenne de la civilización y la ciencia.

No entraba, es verdad, en las miras del fundador de la orden dirigir el espíritu hacia la ciencia profana; pero la marcha de las ideas hacía indispensable la instrucción y el saber á los monjes y al clero todo, como condición esencial de existencia para el porvenir, y el porvenir era su pensamiento dominante, su verdadera misión. Así que, si el objeto primitivo de su instituto era el apartamiento del mundo pervertido, los trabajos manuales y la oración debían preparar sucesores dignos, y para esto era preciso el estudio.

La primera enseñanza literaria de los monjes debió ser naturalmente muy sencilla: de modo que apenas saldría de las necesidades de su misión apostólica y de sus ocupaciones ordinarias. Falta además de regular dirección, de enérgico impulso, abandonada al celo, al gusto y al carácter de un abad, era por lo común tan variada como imperfecta. Las primeras escuelas de los monasterios, que acaso se remonten á los tiempos de San Benito, estaban destinadas indistintamente para los consagrados á la vida monástica y para los seglares. Allí se sentaban todos en los mismos bancos y recibían igual instrucción. Temieron luego los religiosos que el contacto de los jóvenes seglares con los dedicados al servicio de Dios pudiera perjudicar á la disciplina y al orden interior, y separaron los discípulos en dos clases, estableciendo escuelas especiales para cada una de ellas. Los aspirantes á religiosos se educaban en el monasterio; para los demás se abrieron escuelas fuera del claustro.

Por tales medios lograron los benedictinos convertir la Europa al cristianismo, desmontar las selvas y los montes, convirtiéndolos en tierras de labor, y proteger y propagar las letras. En la época del concilio de Constanza tenía la orden quince mil ciento siete conventos con seis religiosos por lo menos cada uno, y según ha demostrado Juan XXII en el siglo XIV, entre los hombres ilustres que vistieron el hábito de San Benito, se cuentan veinticuatro papas, ciento ochenta y tres cardenales, mil cuatrocientos ochenta y cuatro arzobispos, mil quinientos dos obispos, quince mil setenta abades, y cinco mil quinientos cincuenta y cinco santos.—*(Mabillón, Yepes.)*

Beneficencia. La benevolencia consiste en el deseo de hacer el bien; la beneficencia en el cumplimiento de este deseo, ó en la acción misma. Estas dos virtudes, que provienen del amor á la humanidad, debieran ser inseparables,

pero desgraciadamente no suele ser así: el deseo cuesta menos que el ponerlo en ejecución.

Nada prepara mejor á estas virtudes que el considerar á la naturaleza humana por el lado más favorable, el interpretar la conducta de los hombres de la manera más ventajosa, y en fin, el mirar las faltas como efecto de los errores más bien que de los vicios.

Madama Montmarsan aconseja á las madres que procuren fomentar en sus hijos la beneficencia, y se expresa en estos términos:

«El niño que comprende la miseria de los demás, se compadece naturalmente. Foméntese este acto de su sensibilidad, porque todos los sentimientos afectuosos se encadenan entre sí, y promoviendo los unos se contribuye al desarrollo de los otros. Mi madre, decía Marco Aurelio, me ha acostumbrado á la piedad y me ha enseñado á ser caritativo.

Recomendamos como premio que se encomiende al niño algunos actos de beneficencia, y que se hagan pasar por su mano algunas limosnas secretas de la casa, cuidando de que no se envanezca y enseñándole á practicar el bien por el bien mismo.....

La compasión y la beneficencia se utilizan en provecho de la educación. Saca el bien que hace, dice Rousseau, de su corazón y no de su bolsa; consagra á los desgraciados su tiempo, sus desvelos, sus afecciones y su persona; y en la estimación de sus beneficios, apenas da importancia al dinero que distribuye entre los indigentes.

Rousseau, no sólo considera la beneficencia como un acto voluntario, como una virtud, sino como una obligación de los ricos, y la eleva á la altura de un deber. El niño, á su juicio, no es digno de semejante acto; debe temerse inspirar la idea de que sólo el niño da y no hacen limosna los grandes.

No discutiremos con Rousseau, limitándonos á decir que, siendo la cosa buena en sí misma, precisamente porque es un deber del hombre conviene habituar al niño á practicarlo. Añadiremos, sin embargo, que para que la limosna sea meritoria, es preciso que haya privación, y que conviene habituar al niño á que dé lo que quiere para sí; porque hacerle dar pan cuando no tiene hambre y no quiere más, es lo mismo que hacerle dar una cosa de que se iba á desprender. Por eso aconsejamos que se acostumbre insensiblemente al niño á que compre el placer de la beneficencia.

Que comprenda el niño que el que da tiene más satisfacción que el que recibe, y en esto tendrá ya una recompensa divina.»

El doctor D. Manuel Rosell dice acerca del mismo asunto: «No menos útil y necesaria que la mansedumbre es la beneficencia; y si los hombres de suave condición convidan á llegárseles con el buen trato, los benéficos ligan fuertemente los ánimos con el favor y los beneficios. En los niños se procurará el ejercicio de esta virtud, no permitiendo que de obra ó de palabra injurien á los demás; no prestando oídos gratos á sus chismes, ó lo que viene á ser lo mismo, mostrando desabrimiento cuando vayan á contar faltas ajenas, poniendo buen rostro cuando se interesan á favor de otro, y aplaudiendo cuando se compadecen, y procuran remediar los males ajenos. A los que son de nacimiento distinguido se les deben inspirar afectos de humanidad, haciéndoles ver que todos los hombres son de una misma naturaleza, y semejantes en el nacer y en el

morir. Que la superior condición no da derecho para injuriar á los otros, antes bien, impone la obligación de ayudarles y socorrerles con el amor que dictan un Dios á quien sirven, una religión que profesan, y un mismo padre que les ha engendrado por la gracia. Que cuanto más elevados y opulentos fueren, tanto más se han de distinguir por la dulzura en el trato, y en ser atentos y cariñosos con aquellos sus hermanos, que son de inferior clase, y se hallan menos asistidos de los bienes que llaman de fortuna. Y finalmente, que para ellos está escrito con especialidad lo que encarga el *Eclesiástico*, diciendo: «Muéstrate afable á la concurrencia de los pobres.» También se ha de procurar que ejerzan algunas liberalidades; porque si los nobles han de ser magníficos y dadivosos, siendo la avaricia un vicio muy feo en los caballeros, se les ha de imponer en el uso y práctica de estas calidades desde la niñez. Cuídese, pues, que den á proporción de lo que tengan, según encargó Tobías á su hijo: que den con gusto para ser amados de Dios, conforme al dicho de San Pablo, y que den sin esperar retribución, á todos indiferentemente; sólo, sí, atendida la proporción de la necesidad, porque esto es propio de ánimos cuerdos y generosos.»

Beneke. *(Historia de la Educación.)* El hombre de ingenio, el filósofo profundo, el pedagogo distinguido cuyas originales y claras ideas sirven de base al sistema de educación generalmente adoptado en Alemania, merece un lugar honroso en nuestro DICCIONARIO.

Federico Eduardo Beneke nació en Berlín el 17 de Febrero de 1798. Después de los estudios de primera y segunda enseñanza, y de haber hecho la campaña de 1815 como cazador voluntario, se consagró á la teología en la Universidad de Halle. Durante el año que pasó en aquella Universidad, estudió también árabe y hebreo, ganó dos premios, uno por su disertación acerca del uso de la Biblia, y otro por un escrito sobre la edad de Job, y tomó parte muy activa en los ejercicios de la Sociedad exegética y del Seminario teológico. Desde entonces empezó á interesarse por la filosofía, á cuyo estudió manifestó decidida inclinación el año siguiente 1817, sin descuidar por eso el de la teología. Nombrado pasante de esta ciencia en la Universidad de Halle por el Gobierno, había preparado varios trabajos para desempeñar con fruto su cometido: mas el proyecto de establecer pasantes en todas las Universidades de Prusia fracasó por falta de recursos. Esto y un accidente casual, hizo variar de carrera á Beneke. Entró éste con su hermano en una iglesia en ocasión en que se predicaba acerca de las aberraciones y errores de la filosofía y de la importancia de desvanecerlos, y salió del templo decidido á consagrar su inteligencia á tan importante tarea. Puso manos á la obra desde el día siguiente, y al cabo de dos meses, el 9 de Agosto de 1820, estaba habilitado como profesor particular (*Privatdocent*).

Al lado de Hegel, único profesor de filosofía en Berlín, atrajo desde luego Beneke un escogido auditorio en el invierno de 1821 á 1822; pero sin que se sepa el motivo, le prohibió el Gobierno dar lecciones públicas en el semestre de verano. Extrañóse esta prohibición, porque ni se hablaba una palabra de política en las obras publicadas por el nuevo profesor, ni era éste hombre que hubiera tomado parte jamás en sociedad alguna. Inútiles fueron sus representaciones dirigidas con este motivo al Gobierno, y lo mismo las de la Universidad. Después de rehusar el nombramiento de profesor de Jena, hecho por el Gobierno de

Weimar, y después de dos años de inútiles reclamaciones, en cuyo tiempo publicó otra obra de filosofía, fué destinado á la Universidad de Gottinga en 1824. Tuvo en esta Universidad la más satisfactoria acogida, y allí publicó sus *Bosquejos psicológicos* (Psychologischen Skizzen) y las *Relaciones entre el alma y el cuerpo* (Verhältnisse von Seele nud Leib), obras con las cuales se abrió el camino que debía seguir después. Entonces empezó á conocerse la injusticia con él cometida; se le admitió la justificación que había solicitado, se le llamó á Berlín y se le permitió dar lecciones públicas. Volvió, pues, á ocupar después de cinco años su antigua posición, pero en circunstancias en que había aumentado mucho el número de profesores y en que crecia sin cesar con los discípulos de Hegel. Atrajo, sin embargo, de día en día nuevos oyentes á su cátedra, y á la muerte de Hegel fué nombrado para reemplazarle, en 1832.

El sistema filosófico de Beneke no se apoya en nuevos fundamentos, sino en los más antiguos que pueden darse: en la naturaleza del espíritu humano. Los esfuerzos del filósofo se encaminaron á escudriñar esta naturaleza, á inquirir la acción del espíritu y á estudiar las facultades naturales y las leyes de su desarrollo, sometiendo á la vez á un examen detenido y profundo los anteriores sistemas. Por este camino llegó al descubrimiento de un nuevo mundo. Así como en astronomía, en que por lo común nos engaña el testimonio de los sentidos, se explican satisfactoriamente todos los fenómenos celestes por la hipótesis de Copérnico, que fija el sol como centro del sistema planetario, de la misma manera, por lo que hace al alma humana, todo es claro y sencillo desde el descubrimiento psicológico de Beneke. Según este sistema, aparece el alma á primera vista como un mundo nuevo, en que reina en alto grado el orden y armonía, y lleno de mayores y más admirables riquezas en cosas y sucesos que el mundo material. Grandes y casi increíbles son los progresos hechos en las ciencias físicas, pero no es menos grande el paso que se ha dado en el estudio del espíritu humano con la filosofía, no de Beneke, sino de la naturaleza, pues que Beneke no ha hecho más que interpretar la naturaleza.

Entre las muchas obras que ha dado á luz el fecundo ingenio de Beneke, escritas todas con claridad y precisión admirable, y encaminadas al desarrollo gradual y lógico de su sistema, deberemos mencionar las que tienen relación más inmediata con nuestro objeto. Entre estas merece lugar más preferente el *Tratado de educación é instrucción* (Erziehuns und Unterrichtslehere) (1), publicado en los años 1835 y 1836, obra maestra de Pedagogía psicológica, que dejó muy atrás cuanto Niémeyer, Schwartz y otros habían hecho en el terreno de la pedagogía. Señala reglas fijas, apoyadas en firmes fundamentos, con cuyo auxilio el poder de la educación en el espíritu no es menos eficaz que el de la física y la química en la materia. Podrá dudarse de esta verdad mientras no se conozca por completo la nueva psicología ó no se apliquen fielmente sus principios; mas serán patentes los resultados cuando se llenen estas dos condiciones. Fundado el sistema de Beneke en las leyes de la naturaleza, se considera por algunos como peligroso, y

(1) Esta obra consta de dos tomos. El primero, de 326 páginas en 8.°, trata de la educación; y el segundo, de 595 páginas, de la instrucción. Véndese la obra en Alemania á 75 rs. ejemplar.

por este motivo ha tenido impugnadores. El autor contesta que la medicina se funda también en las leyes de la naturaleza, y no se le ha ocurrido á nadie acusarla de antirreligiosa. Además, las leyes naturales del espíritu, deducidas de la nueva teoría, están en un todo de acuerdo con los libros sagrados, y, así como las leyes de la astronomía, sólo pueden servir para glorificar al Criador. A consecuencia de estos ataques dió á luz otra obra con el título de *Explicaciones sobre la naturaleza y sentido de mi hipótesis psicológica* (Erlanterungen über die Natur und Bedeutung meiner psychologischen Grundhypothesen). Poco después dió á luz unas cartas, bajo el título de *Nuestras universidades y sus necesidades* (Unsere Universitaten und was ihnen Noth thut), cartas sumamente instructivas, sobre todo en lo tocante á métodos para la enseñanza elemental y superior.

En estas obras no entra el autor en detalles; trata del asunto en general y sienta los fundamentos, dejando el cuidado de desenvolverlos á los hombres consagrados al magisterio. Beneke no es un hombre práctico, en el sentido común de la palabra; mas sin embargo, ha tenido ocasión de hacer observaciones en el terreno de la aplicación. Durante sus estudios elementales y secundarios sirvió más de una vez de auxiliar á sus profesores; vivió muchos años y estuvo en estrechas relaciones con el hermano de su madre, Wilmsen, autor del *Amigo de los niños* (Kinderfreund), libro de educación que halló grande acogida en el público, y asimismo tuvo ocasión de ensayarse en la educación y enseñanza al lado de otro tío suyo con quien se ensayó á la vez en la predicación, Frosch, director de un seminario de maestros fundado por él mismo.

Publicó Beneke después otras obras, que aunque no tratan directamente de Pedagogía, pueden serle de mucha utilidad. Enemigo de que se discutiesen las ciencias en latín, se le acusó de poco conocedor de este idioma, á que contestó publicando el escrito: *Syllogismorum analyticorum origines et ordinem naturalem demostravit Federicus Eduardus Beneke, Dr. phil. prof. p. e. in univers. litt. Frider. Guillelm. Dissertatio, qua ad audiemdam invitat auctor. Berolini etc.*

Falleció en Berlín en 1854.

Benet y Maixe (Joaquín). Joven de grandes y legítimas esperanzas, apenas principiaba su carrera, que, dadas sus elevadas dotes, el ardor con que la había emprendido y el acierto de sus primeros pasos, prometía ser brillante, cuando le arrebató la muerte á su familia, á sus numerosos amigos y á la causa de la enseñanza.

Había nacido en Santander, y falleció en Zaragoza el 24 de Junio de 1849 á la edad de 28 años.

Hizo con lucidez los estudios de primera y segunda enseñanza en Tarragona, donde se hallaba avecindada su familia. Atendiendo á sus especiales merecimientos, la Diputación de la provincia le nombró alumno pensionado de la Escuela Normal Central, á cuya distinción correspondió dignamente con su aplicación y aprovechamiento, de modo que obtuvo las primeras censuras en los exámenes de curso y de carrera, y regresó á la provincia para desempeñar sucesivamente los cargos de Inspector de primera enseñanza y de Director de la Escuela Normal de Maestros.

Como Inspector, al recorrer los pueblos excitaba el celo de las autoridades locales y de las familias, inspirándoles interés por la educación de sus hijos, daba

útiles instrucciones á los Maestros, logrando de este modo crear nuevas escuelas y mejorar las existentes.

La organización de la Escuela Normal es la mejor prueba de la inteligencia con que procedió como Director. Había visitado las del extranjero en un viaje hecho al intento, contaba con el apoyo del Gobernador de la provincia, que le dispensaba toda su confianza, disponía de una fuerza de voluntad que no cedía ante obstáculo alguno, y así consiguió para su escuela el mejor edificio de la capital; dirigió las obras de reparación, la proveyó de los medios necesarios de enseñanza, y no sólo preparó un establecimiento adecuado á su destino, sino hasta de lujo. La organización pedagógica correspondía á la disposición material del edificio.

A la vez que la dirección de la Escuela Normal desempeñó otros trabajos para fomentar la primera enseñanza, proyectó planos de escuelas y escribió importantes artículos, particularmente sobre música, en que poseía grandes conocimientos, publicados en la *Revista de instrucción primaria*, de que fué uno de los fundadores.

Sus virtudes, su incansable laboriosidad y su saber le habían granjeado el aprecio general. El Gobierno, en recompensa de sus servicios, acababa de conferirle el destino de *Inspector general*, cuando un ataque cerebral vino á privarle de la vida, ocasionando á la enseñanza una pérdida en extremo dolorosa por lo difícil de reparar.

Benevolencia. El verdadero espíritu social estriba en la benevolencia, porque esto es lo que estrecha entre sí á las criaturas de Dios. El mismo sentimiento que bajo el nombre de filantropía nos hace llevar á lo lejos las luces de la civilización, el mismo que bajo el nombre de caridad cristiana nos induce á socorrer la miseria, á corregir el vicio, á difundir los beneficios de la religión, este mismo sentimiento se ejercita también en las cosas más pequeñas. Puede manifestarse en toda clase de sociedades, y aunque no tengamos una influencia general en la suerte de los demás, nos obliga á dulcificar la vida de todos en cuanto de nosotros dependa. Libre de miras personales, no consiente que recurramos á medios bajos para agradar á nuestros semejantes, y no nos deja olvidar sus intereses eternos, aun cuando pensamos en su pasajera satisfacción.

¿Qué hay más atractivo que la verdadera bondad? El encanto que lleva consigo bastaría para reconciliarnos con los modales más groseros, porque la bondad tiene una gracia que le es propia. Si pudiéramos sustituir en nuestros hijos el deseo de obligar al de parecer bien, ganaría mucho su corazón, y conseguiríamos hacerlos amables. Muchos de los defectos exteriores que nos chocan en ellos, provienen de malestar, de falta de movimiento interior, y del temor de ser censurados, sin poder ejecutar nada digno de elogio.

Por desgracia, á causa de la debilidad y dependencia en que se hallan los niños, encuentran pocos medios de hacerse agradables á las personas mayores. No tienen otros medios de agradar sino servicios insignificantes, materiales; pero tales como son, es necesario provocarlos. Nada de lo que influye en la dirección de los pensamientos es indiferente en educación. Recomiéndese al niño que observe lo que puede desear alguno para satisfacer su deseo. La menor atención, el ofrecer una silla, el adelantar un taburete, el tomar la capa ó el manto que se

quita una persona, establecen relaciones fáciles y afectuosas. Imaginando el niño que causa así placer, se dilata su fisonomía, adquiere actitud benévola y logra agradar. Es tan grande la seducción de esta edad, que el menor agasajo de su parte nos enternece. La Providencia ha hecho que nos complazca la cosa más insignificante cuando viene de los que sólo pueden hacer niñerías.

Desearía algo más en el seno de la familia. Quisiera que los niños fuesen menos indiferentes á lo que pasa en su rededor. El hábito de no escuchar les priva de mil ocasiones de desarrollo, y la ociosidad los hace incómodos pronto. Estimulándolos de vez en cuando á expresar sus propios pensamientos, se excitarían otros en su espíritu. Si los niños disfrutasen más á menudo del placer de interesar á sus padres, acaso serían menos insensibles al temor de fatigarlos.

Comenzamos siempre por lo que creemos más importante, sin pensar que no es siempre lo más urgente ni lo más fácil. Por eso decimos: cuidemos lo primero de que nuestros hijos no sean incómodos, que después haremos que procuren agradar, si es posible; enseñémosles en primer lugar á ser justos y procuraremos después hacerlos generosos. Esto sería excelente si todo se desarrollase en el alma según las leyes de la utilidad general; mas por desgracia no es así. El placer de manifestar algún sentimiento afectuoso puede reemplazar en ellos la necesidad de movimiento y de ruido, lo mismo que la alegría unida á la acción de dar, puede consolarlos de la pérdida de un objeto que servía para su diversión. La vida debe explayarse por algún lado, y no es fácil detenerlo todo. A veces también conseguimos mejor lo más que lo menos, cuando lo más es un ejercicio de actividad y lo menos una privación pura y simple. Destruyamos la dura corteza de la personalidad en los niños, ayudémosles en sus movimientos más vivos y naturales, para hacerlos afectuosos con sus semejantes y asociarlos á sus impresiones. Una vez que comprendan lo que sienten los otros, les será fácil comprender la justa subordinación de los deberes.

Uno de los primeros efectos de esta disposición benévola será obligarles á contestar agradablemente á las preguntas que les dirijan las personas mayores; efecto á la verdad muy digno de obtenerse, para que merezca prepararse con algún cuidado.

La madre, en primer lugar, debe tomarse el trabajo de ser amable con sus hijos. ¿Estará alguna vez con ellos sin moralizar, sin reprender y aun sin instruir? Una conversación libre y jovial contribuye siempre á la educación, hace que se manifieste el espíritu de los niños, y que comunique con el nuestro, lo cual nos ofrece ocasión de conocerlos é indicaciones para dirigirlos. Escuchar con paciencia á los niños, descifrar el sentido que á veces se oculta bajo sus caprichosas expresiones, apoderarse de su originalidad, simpatizar con su imaginación, sin sacrificar demasiado la dignidad y la razón, tales son los medios de hacerlos amables.—*(Necker de Saussure.)*

Benito (San). Véase Benedictinos.

Benito (Deogracias). Maestro calígrafo examinado de Cabañas por los años de 1818, citado por Naharro.

Berna (José Carmen). Maestro calígrafo examinado de la villa de Miranda (Burgos) por los años 1818, citado por Naharro.

Bernaga (Antonio). Maestro calígrafo de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Berquín (Arnaldo). Nació en Burdeos hacia 1749, y murió en Paris en Diciembre de 1791. Dióse á conocer por los libros escritos para los niños, en quienes ejerció saludable influencia moral. Los escritos que dió á luz llevan los siguientes títulos: *Amigo de los niños; Lecturas para los niños*, colección de cuentecitos y dramas, igualmente propios para divertirlos que para inspirarles amor á la virtud; *Amigo de los adolescentes; Introducción familiar al conocimiento de la naturaleza; Biblioteca de las aldeas; El libro de familia* ó diario de los niños.

Besgas (Isidoro). Maestro calígrafo examinado de Burgos, por los años de 1818, citado por Naharro.

Biblia. Véase Historia Sagrada.

Bibliotecas públicas. La lectura es una necesidad de los hombres ilustrados, y por grande que sea la importancia de la enseñanza oral, hay cosas que no se enseñan, ó que deben estudiarse en los libros para comprenderse bien y para que hagan duradera impresión en el espíritu.

Hace muchos años que se ha reconocido la necesidad de las bibliotecas públicas para los sabios y cuantos se interesan por las ciencias; y estas bibliotecas son tanto más necesarias, cuanto que los recursos del hombre que se consagra á las ciencias suelen ser muy escasos. Pero al lado del sabio está el negociante, el artista, el artesano, cuyas necesidades no se atienden por lo común en estas bibliotecas. Y no se diga que estos últimos, por su posición, se hallan en el caso de procurarse libros mucho mejor que otras personas, porque además de no ser esto enteramente exacto, la mayor parte de ellos prefieren cualquier otro gasto á la adquisición de un libro útil. Además, las bibliotecas públicas formadas en favor de esta clase de personas, pueden ser completas bajo todos aspectos, de manera que ofrezcan medios de cultura general, mientras que las particulares tienen que ser necesariamente defectuosas.

La clase de obras que debe contener esta especie de bibliotecas es la que conviene á las necesidades de las personas á que se destina. Sólo añadiremos á esto, que donde quiera que se han creado tales bibliotecas han producido excelentes frutos, y que el Estado tiene el deber de establecerlas donde no las hay.

Lo mismo puede decirse de las bibliotecas rurales. Algunas sociedades benéficas las han fundado en diversos puntos; pero ¡en cuántos otros hacen falta!

Y no se diga que á los habitantes de las aldeas les falta tiempo y voluntad para entregarse á la lectura. Los domingos y los días festivos, especialmente en invierno, tienen tiempo de sobra; y en cuanto á la voluntad, al párroco y al maestro toca excitarla, reanimarla y dirigirla. En fin, es un hecho que, sin este medio, los habitantes de las aldeas buscan buenos libros de lectura, porque prefieren reflexionar sobre alguna cosa á sus ocupaciones ordinarias.

Las obras para estas bibliotecas deben ser claras y sencillas, sin que pasen el límite razonable de los conocimientos que convienen á los lectores á que se destinan. No se necesitan muchas obras; no ha de admitirse una sola novela, sino

viajes, libros de historia natural, de física, de química, de tecnología, de historia, de biografía, obras edificantes escritas con espíritu verdaderamente cristiano, sin fanatismo.

Las bibliotecas ambulantes, como las establecidas en la Gran Bretaña, en Alemania y en América, son muy ventajosas, porque no hay bastantes obras populares bien escritas para renovar completamente las bibliotecas cada cuatro ó cinco años, y las obras mal escritas ó superiores á las necesidades de los aldeanos serían más perjudiciales que útiles.—(*Fritz.*)

Bibliotecas populares. «Hay un medio de que puedan procurarse libros todos aquellos que quieren leer, el cual, sin costar nada á los pobres, podría hacerse al mismo tiempo que costase poco á los más ricos. Tú sabes bien, puesto que vas algunas veces á la ciudad, que se ha establecido en una grande habitación una biblioteca pública, donde cada uno puede pedir y leer sin pagar el libro que más le guste de todos los que en ella se contienen, y que se hallan á millares en estantes perfectamente colocados por orden de materias y con su numeración correspondiente. Estos libros, Francisco, de los que la mayor parte están llenos de instrucción, han sido escritos para el pobre pueblo, que no los lee, sin embargo; en primer lugar, porque casi no los comprende, y en segundo, porque jamás le ocurre el pensamiento de entrar con los zapatos y los vestidos rotos y mojados en esas hermosas salas que se asemejan á los palacios, para colocarse y sentarse al lado de los caballeros de la ciudad con sus ricos trajes y toda su instrucción. Ignorancia, temor, vana vergüenza, todo le detiene; y para él las grandes bibliotecas, por más gratuitas que ellas sean, se convierten en tesoros ocultos bajo llaves y candados, donde ninguno de ellos osa poner la mano ni aun los ojos.

Por eso las grandes bibliotecas, palacios de la alta sabiduría y archivos del genio de los hombres, buenas y preciosas para las personas de las clases media y elevada, para los estudiantes y eruditos, no sirven de nada al pueblo; y del pueblo, que existe en todas partes, es de quien debemos ocuparnos. Lo mismo en las ciudades que en los campos, las necesidades del espíritu son idénticas, y es justo por lo tanto tratar de satisfacerlas.

No hay pueblo ó ciudad cuyo vecindario llegue á mil quinientas almas, donde no se encuentren establecidas gentes acomodadas, comerciantes, escribanos, médicos, cirujanos, oficiales retirados y negociantes que viven de sus rentas, entre los cuales, pues así es menester creerlo en honor de la humanidad, se encuentran muchos, acaso más de los que se piensa, que aman al pueblo y que son capaces de hacer algo por él. Pues bien, Francisco: nada más fácil para estas honradas gentes que reunirse en junta, autorizada por el prefecto ó el alcalde, en número de seis, ocho ó diez personas, y escotar entre ellas una suma de cuarenta reales, por ejemplo, cada una; á cuya buena obra no faltarían suscriciones voluntarias, que harían ascender bien pronto al doble la primera cantidad, corta en efecto, pero bastante al objeto destinada.

Con ella el comité ó junta podría comprar algunas docenas de libros sencillos que tratasen de todas materias, consultando con escrupulosidad y detenimiento aquellos que pudiesen convenir mejor á los artesanos en el estado actual de sus necesidades, de sus intereses, de sus preocupaciones, de su educación, de su

comercio y de otras mil circunstancias que varían y se combinan según los lugares, las personas y los tiempos. Manuales industriales como los de carpinteros, serradores, sastres, cordoneros, tintoreros y otros, son los que más principalmente cuadran á aquellos pueblos ó ciudades, porque muchas veces basta el estudio de la teoría para despertar en la práctica la inteligencia de un artesano, y para conducirle, bien á otras invenciones más útiles al arte, bien á procedimientos más seguros, más rápidos, ingeniosos y fecundos.

El conocimiento de las *cajas de ahorro*, de la *higiene urbana*, diferente de la *higiene rural;* de las *relaciones de los artesanos con la policía municipal*, de los *elementos de la mecánica*, de la *física* y de la *gimnasia;* la *geometría elemental*, la *estadística*, la *moral*, un poco de *historia*, el arte del *dibujo* en sus diferentes aplicaciones en los diversos *oficios;* los *movimientos del comercio* y de la *industria*, etc., he aquí las materias que debían contener estos libros elementales, escritos ya en el día ó que se escriban en lo sucesivo, los cuales podrían componer el fondo de una biblioteca urbana. En ella se atendería más á su buena elección que al lujo, porque los libros del pueblo no necesitan estar encuadernados en pasta ó tafilete y dorados por fuera para exponerlos debajo de un cristal, como si fueran reliquias, en los resplandecientes estantes de una biblioteca. Es preciso que sean leídos, hojeados, manoseados y vueltos á hojear, y después que la mano del trabajador ha hecho demasiado uso de ellos, ó cuando se encuentren manchados de tinta ó de grasa, entonces se reemplazan con nuevos ejemplares.

Ahora me resta hablar del local.

La junta ó comité encargaría á algún comerciante honrado y bueno los libros de la biblioteca, que podría guardar en su tienda dentro de una caja, rotulándolos y teniendo al mismo tiempo un registro donde poder inscribir el título de cada uno, el día en que se prestaran, y el nombre y señas de aquellos que los recibieran; de manera que los libros así prestados correrían de mano en mano, y lo mismo vendrían á tomar asiento en el hogar de un artesano, que á colocarse bajo las tejas de un pobre y miserable sotabanco. De esta suerte la instrucción fructificaría silenciosamente en los espíritus sencillos, donde no ha penetrado todavía, y á medida que las necesidades intelectuales se fuesen extendiendo entre las masas por el uso y por el ejercicio, los recursos de la biblioteca se multiplicarían por las suscriciones y por la beneficencia de las personas bien acomodadas.

Se podría también, por separado de estos libros ambulantes, y sería fácil y conveniente, establecer en cada cabeza de partido una biblioteca popular, pero inamovible, la cual debería ser confiada á la custodia y dirección del profesor municipal de primera enseñanza, que además de ser un bibliotecario gratuito, exacto y puntual en su puesto, medianamente instruído, hombre sencillo, accesible y conocido de los trabajadores y de los niños, sabría mejor que nadie quiénes eran los que tenían verdaderos deseos de aprender. He aquí el hombre más á propósito para semejante encargo.

Una vez despedido ó ausente el profesor, sería reemplazado por un miembro del Ayuntamiento, ó por cualquier otro ciudadano que el alcalde designase, el cual recibiría este deber como un honor.

Las salas de las clases primarias son por lo común grandes, ventiladas y claras, y se hallan decentemente provistas de estufas, mesas, bancos y escritorio. El Profesor bibliotecario, desde lo alto de su pupitre, podría fácilmente mante-

ner el orden y el silencio. El catálogo de los libros, escrito en gruesos caracteres, algunos maspas, y diferentes figuras de geometría aplicables á las artes manuales é industriales, estarían colocados en las paredes, y el pasante á quien le tocase estar de guardia ayudaría al bibliotecario para dar, recoger y colocar todos los libros. Abierta los domingos la biblioteca, admitiría á los trabajadores y á los jóvenes que ahora vagan en semejantes días por las calles, ó que frecuentan los billares, las tabernas y las casas de prostitución. Yo no dudo, Francisco, que un establecimiento semejante, tan moral como instructivo, merecería la aprobación de los padres de familia y de los buenos ciudadanos. Pocos libros, pero todos usuales, llenos de moralidad, interesantes y escogidos, serían destinados á la lectura, y los gastos de compra, renovación y aumento moderado y progresivo, podrían cubrirse con las donaciones voluntarias, y con una módica subvención municipal, tan insignificante todo, que casi no merece mencionarse.

»Si la ciudad poseyera una ó más clases primarias que fuesen á propósito para destinarlas á este objeto, el alcalde formaría un comité de ciudadanos instruídos, celosos y filantrópicos que irían desempeñando por turno el cargo de bibliotecarios, de la misma manera que preside gratuitamente cada domingo las operaciones de la caja de ahorros uno de sus directores.

»Podrían también añadirse á los libros algunas colecciones de historia natural, de mineralogía, de dibujos ó de instrumentos de física, debiendo escribirse al mismo tiempo sobre la puerta principal estas palabras: *Biblioteca de artesanos.*» — *(Cormenín.)*

Bibliotecas de instrucción primaria. «En cuanto á las bibliotecas, añadiré algunos consejos. Primeramente hablaré de las que deben tener los Maestros para uso de los padres de familia, de los discípulos y de ellos mismos. Una biblioteca es uno de los mejores medios de generalizar la instrucción, que es preciso generalizar.

¿Qué males no producen las pasiones mezquinas, las preocupaciones que se conservan todavía, á pesar de nuestra civilización, en algunas clases inferiores de la sociedad? ¿Y se querrá que circulen estas llamas incendiarias, estos elementos de desorden, estos gérmenes de conmoción? Sin duda que no. Pues bien: el único medio que puede disminuir estos males, si no hacerlos desaparecer, consiste en instrucción más amplia, mayor reflexión, más dominio del hombre del pueblo sobre sí mismo, más calma, más razón. ¿Cómo se le dará todo esto?

Se dirá que «sólo la religión es bastante á dominar las pasiones.»

Así lo creo; pero no es bastante sino donde está secundada, y por desgracia no lo está en todas partes. La religión se ha debilitado algo en el ánimo de las gentes; y en cuanto dependa del Maestro, sea por lo que fuere, se ha de esforzar en restablecerla en todo su vigor. La razón del público, el antiguo buen juicio, la cultura de los pueblos, todo esto tiene su valor. La misión del Maestro es darle importancia, y su deber, el emplear para conseguirlo cuantos medios se hallen á su disposición, sin contar con los que estén á la de otros.

Asustan las dificultades que se encuentran, cuando sólo se consideran los obstáculos; mírese á lo lejos y más alto, y adelante sin detenerse.

«Los gastos son enormes, el resultado incierto, el peligro posible: dejemos á otros que den el primer paso;» hé aquí el lenguaje ordinario.

Pero á nadie corresponde nunca hacer el bien que consideramos útil, y que nos inspira y nos muestra la conciencia.

El peligro está en la mala elección de libros, en el abuso. Hágase buena elección, y no hay que alarmarse por el abuso de los goces intelectuales. Si bien es cierto que hay algunos sabios que leen mucho, no son en gran número, y ahora no tratamos de sabios, sino de campesinos, para quienes el resultado de alguna más instrucción no será otra cosa que alguna ignorancia menos. Si nos son provechosas algunas ideas buenas que adquirimos, no obstante la multitud de medios de instruirnos, júzguese cuánto bien no harán á los ignorantes, que sólo tienen este medio de ilustración.

Lo crecido de los gastos no es una objeción fundada; pues, gracias á Dios, no falta dinero para las buenas obras.

Sólo el primer paso es lo difícil en todas las cosas. El primer paso para tener bibliotecas populares, será el primer libro: adquiérase uno siquiera, pero bueno, fácil, inteligible y popular; que guste en general; que produzca bien á algunas familias, á algún pueblo, á alguna escuela, y no faltará apoyo y recursos donde quiera.

Era necesario ser uno muy pobre, y sería preciso que no hubiera en su pueblo ni en su distrito un buen ciudadano, para no encontrar, de acuerdo con él, algún medio de proporcionarse una obra útil, y para no conseguir agregar á la primera la segunda, á ésta la tercera.

Mas yo creo que no faltarán los primeros recursos, y que el Maestro no aumentará el número de los que no saben emprender nada sin apelar á los demás. Reuna los primeros fondos, y contraerá el mérito y tendrá la satisfacción de colocarse á la cabeza del movimiento, partiendo del supuesto de que á él le corresponde principalmente.

Recomiendo la creación de tres especies de bibliotecas populares, que corresponde organizar á los Maestros.

La del distrito, para todos los Maestros del mismo;

La del pueblo, para los padres de familia;

Y la de la escuela, para los discípulos.

La primera es la más urgente, la indispensable para el Maestro. ¿Con qué derecho llevará á la vista de las gentes el título de Maestro público, si no sabe cómo se trasmite la instrucción primaria en las mejores escuelas, é ignora los adelantamientos y los métodos que ofrecen resultados más favorables? ¿Y que otro medio hay de ponerse al corriente de lo que se practica en otros puntos y de lo que se adelanta diariamente, sino el estudio de los libros buenos relativos á educación, que se publican á cada momento? La asociación entre los profesores, la reunión de sus medios y sus esfuerzos, sufraga el gasto de adquisición de periódicos y tratados de educación, y de las obras de consulta y de enseñanza que necesitan.

Es preciso reunirse con aquellos compañeros que sean dignos del título de Maestros, y que tengan celo y capacidad, poniéndose de acuerdo con ellos, bajo la presidencia de un vocal de la comisión ó del inspector, á fin de establecer una *Biblioteca para Maestros* en la cabeza del cantón ó distrito. El Maestro de este punto deberá ser el bibliotecario y cajero; deberá recibir las cortas cantidades con que cada uno haya de contribuir, comprar los libros, inventariarlos en un

registro hecho al efecto, hacerlos circular, recogerlos y responder de ellos á la corporación.

Cada tres meses deberá tenerse una reunión para tratar de sus intereses, y cada dos años se repartirán las obras adquiridas con los fondos suministrados por los Maestros, á no ser que la comisión local encuentre medio de tomar por su cuenta el surtido de libros de que conste la biblioteca.

Pero el tener libros vale poco; lo que realmente aprovecha es lo que se aprende en ellos: así, pues, es preciso leer con detenimiento. Tan luego como se deja de leer, se dejará de aprender; y desde el momento que se deja de aprender, se atrasa hasta la nulidad. Léase y háganse apuntes diariamente; vuélvase á leer por la noche lo que se haya leído ó escrito durante el día, y no acostarse nunca sin haber hecho un adelantamiento, sin haber adquirido una noción útil, ó recogido alguna observación aplicable á la noble y elevada misión que les está confiada.

No obstante lo que dejo manifestado, no pasará de ser un egoísmo, aunque honroso, el querer reunir una corta biblioteca, una especie de *neceser* para los Maestros de instrucción primaria. Es necesario más: es preciso fundar otra biblioteca para los padres de familia, la cual podrá utilizarse en provecho propio, y servir al mismo tiempo para los demás. Un buen libro reemplazará las conversaciones que tienen lugar en la taberna y el café; y es seguro que cuando haya algunos volúmenes de más en el pueblo, resultarán muchas menos contiendas, y poco á poco desaparecerán las escenas desagradables que ocurren con tanta frecuencia en las casas de familia, donde suele gastarse en pocas horas los escasos ahorros destinados á vivir durante la semana.

»Yo fundé á mis expensas en Cerisaya una biblioteca de treinta á cuarenta volúmenes, y los daba á leer á las personas que se hallaban en el caso de aprovecharse de ellos, sin aceptar remuneración alguna de nadie. Tan luego como se penetraron algunos sujetos de la utilidad de la lectura de ciertos libros, pudo fijarse un tanto para fomentar la biblioteca, y llegó el caso de querer todos contribuir con algo, por cuyo medio tuvimos recursos en demasía para comprar libros buenos.

Actualmente, que se publican tantas obras excelentes, cualquiera puede hacer más que lo que yo hice. Mi primer surtido se componía de *viajes* medianos; y ¡qué de excelentes viajes, y libros buenos de todos géneros no poseemos hoy! Obsérvese, no obstante, que cada pueblo tiene necesidades que le son peculiares, y que por tanto conviene elegir los libros que hayan de comprarse, de acuerdo con la persona que conozca mejor los habitantes del país. Prescíndase de los cuentos que sean más á propósito para excitar la imaginación que para formar el juicio, como, por ejemplo, los de hadas, que son tan absurdos en todas partes, y serían tan perjudiciales en los pueblos agrícolas; y lo mismo de los libros donde se presentan fortunas adquiridas con gran facilidad, y se hace abstracción de los disgustos inseparables de la vida humana.

Es de sumo interés para el Maestro conservar algunas relaciones con los que hayan estudiado en su escuela, pues tan luego como los jóvenes no tienen nada común con él, desde que no tienen que aprender nada de él, desdeñan fácilmente las funciones que entonces dejan de serles útiles. Si, por el contrario, continúa instruyéndolos y guiándolos por medio de la lectura de ciertos libros, si continúa sirviéndoles de consejero y maestro hasta que terminen su carrera,

conservará respecto á ellos cierta superioridad. La opinión que el público forma de nosotros depende siempre de nuestros medios de hacer bien, y el respeto de los niños de la escuela hacia el Maestro estará siempre en conformidad con el que le dispensen las familias. Por otra parte, éstas le estimarán en razón de la utilidad que les proporcione y del afecto que le tengan sus discípulos, y yo considero la tercera sección de las bibliotecas populares, la biblioteca de la niñez, como uno de los mejores medios de lograr este afecto.

Los domingos, los días festivos, y aun todos los demás, podrán invertir los discípulos algunos momentos en la lectura, y conviene proporcionarles libros, para lo cual con unos treinta volúmenes habrá para muchos años. El que reside en una ciudad elegirá tratados en que aparezcan honrados y leales artesanos; el que en una aldea, historias de laboriosos y sobrios cultivadores; pues todos los libros escritos para niños no pueden ponerse indistintamente en manos de todos, porque los cuentos del palacio están lejos de ser útiles en la cabaña. A cada clase de la sociedad debe dársele lo que pueda entender y deba saber. Citaré á este propósito un solo ejemplo. Los idilios de *Gessner* son encantadores; pero estas deliciosas ficciones hacen al que las lee un mal inmenso, pues llenan la imaginación de escenas pastoriles, de cosas que no existen, ni aun en los valles más románticos de Suiza, y que no han existido jamás, ni aun en la Arcadia; y debe evitarse este mal á toda costa.—*(Malter.)*

Bien público (Inclinación al). La inclinación viva y dominante á cooperar al bien público, que produce el entusiasmo por la humanidad, ha sido en todos tiempos el distintivo de las almas grandes y generosas. Desenvolver esta inclinación equivale á combatir todos los defectos que nacen del egoísmo. No entraremos á examinar si nuestro siglo es más ó menos egoísta que los anteriores; sea lo que fuere, conviene combatir con todas las fuerzas el egoísmo, pues es el enemigo del bien general. Consíguese esto empezando por desarrollar los sentimientos morales y la simpatía, y se continúa la obra poniendo en actividad todas las facultades del alma, é instruyendo por medio del ejemplo. Librar á un joven del egoísmo es un gran servicio para el país y para el siglo. Es cierto que un carácter ardiente tiene gran parte en la abnegación de ciertos individuos; pero no lo es menos que la educación puede excitar esta abnegación y contribuir á vivificarla.

Es muy fácil persuadir á los discípulos que el individuo sólo tiene importancia entre otros individuos, y que desde que se aísla no sirve de nada en la posición que ocupa. Es necesario presentar esta idea tan clara como sea posible, y procurar influir en la voluntad del niño, haciendo ver con ejemplos palpables la influencia que puede ejercer un solo hombre en la sociedad. Cuídese mucho de no pintar á los hombres como malvados y enteramente corrompidos é incorregibles desde su juventud; la historia demuestra que las peores disposiciones pueden mejorarse con buena voluntad y perseverancia.

Pónganse en juego las facultades propias del discípulo. La actividad del hombre tiene un principio; aprovéchense, pues, las ocasiones de darle impulso, ya haciendo que los niños se ocupen en trabajos materiales, útiles á la generalidad; ya que socorran á alguna familia necesitada, á fin de que se reponga gradualmente; ya buscando colocación á un niño desamparado, ya encargándose de su

instrucción. Todo esto hará descubrir si los niños tienen bastante firmeza de carácter y bastante perseverancia.

Pero el ejemplo de los padres es superior á todo. ¿Cómo han de permanecer los niños fríos é indiferentes á la idea del bien general cuando ven diariamente á los padres que consagran sus fuerzas y su fortuna á las cosas de utilidad pública, y que se privan de ciertos goces para proporcionarlos á los demás? Cuando los hijos toman parte, aunque sea insignificante, en los esfuerzos del padre por el bien público, no pueden menos de interesarse ellos mismos.

Bien por mal. ¿No es singular, me decía un día Pepita, que los niños que habitan en el fondo del valle, cerca de nuestra heredad, buscan incesantemente medios de molestarnos? Jamás vamos á pasear por esa parte mi hermanita y yo, sin que nos hagan alguna burla. ¿Cómo evitaríamos, mamá, que se portasen así con nosotras?

—Causándoles algún placer ó haciéndoles algún bien, hija mía.

—¡Usted se chancea, mamá! ¿No les movería esto á ser más impertinentes?

—¿Habéis visto por casualidad que se conteste con una impertinencia á un beneficio?

—No, mamá; pero creo que cuando una persona trata de desagradarnos, no es el momento de dispensarle un beneficio.

—Cada uno tiene su modo de pensar, hija mía; pero creo que el mejor medio de vengar una ofensa es probar que no se merece, y aun promover el arrepentimiento del que nos la infiere.

—¿Y si tratásemos de conseguir este cambio en los hijos del leñador?

—Creo que no sería difícil: todo está reducido á ofrecerles un presente acomodado á sus necesidades, porque parece que son muy pobres.

—De seguro que son muy pobres, porque llevan el vestido roto y sucio, y van descalzos, aun los domingos.

—De esa manera no os faltarán medios de causarles placer.

—Lo probaremos. ¿Quieres tú, Isaura?

—Sí. ¿Qué les daremos?

Consultaron al momento entre sí mis hijas, y registraron el bolsillo para ver hasta dónde podían extender sus dones. Pasaron algunos días sin ir á la heredad y sin acercarse á la casa de los niños de quienes estaban quejosas. Por fin, hechos los preparativos, marcharon con un paquete, acompañadas de un criado, pues temían tanto á los dos muchachos, los cuales de ordinario les arrojaban barro ó sacudían el agua para que se mojasen ellas al pasar por el dique, que no se atrevían á ir solas con la criada. Los encontraron como de costumbre, pero se ocultaron al ver á Miguel, y llegaron mis hijas sin novedad á la choza del leñador.

—¿No están aquí los hijos de V.? preguntó Pepita á una mujer que se hallaba á la puerta componiendo un vestido viejo.

—Ahora no, señorita. ¿En qué pueden servir á V.?

—Nada, nada, buena mujer; queríamos hacerles un regalo. Hemos observado que llevan vestidos un poco viejos, y les traemos otros.

—Hubiéramos tenido mucho gusto en ver si les están bien, añadió Isaura.

Mis hijas tenían grande afán por ver el efecto que producía en los niños agresores un modo de obrar tan contrario al que ellos podían esperar á causa de su

porte; pero la madre no manifestó que tratara de llamarlos, y Pepita é Isaura tuvieron que marcharse sin esta satisfacción, aunque recibieron toda clase de bendiciones de la pobre mujer, y se volvieron muy contentas de sí mismas.

Al día siguiente quisieron experimentar el efecto de su ensayo, y se dirigieron á la heredad acompañadas sólo de la criada, que las seguía de lejos. Encontraron á los muchachos, los cuales, en vez de incomodarlas, se apresuraron á poner algunas piedras en un mal paso que, á causa de la lluvia de la noche, no se podía atravesar sin mojarse los pies. Pepita, conmovida por esta atención, volvió encantada de su ensayo, y se propuso no olvidar el medio de ganarse el afecto aun de las personas al parecer más dispuestas á negárnoslo. Aproveché este momento de entusiasmo para entrar en algunos detalles propios para convencer á mis hijas que el bien que hacemos por el mal que se nos ha hecho, no sólo desarma á los que se muestran más hostiles con nosotros, sino que nos produce una satisfacción incompatible con todo sentimiento de venganza. Procuré apoyar mis aserciones con pruebas tomadas de hechos que ellas conocían, porque era preciso enseñarles á hacer diversas aplicaciones de la virtud que trataba de inculcarles, y conseguí mi objeto, de modo que ellas mismas hicieron bien pronto la aplicación con mucha oportunidad. He aquí en qué circunstancia.

Habíamos ido pocos días antes á visitar á una señora, vecina nuestra, cuya hija es un poco caprichosa y está bastante mal educada. Isaura y Pepita tuvieron muchos motivos de queja y habían prometido hacerle sentir su descortesía cuando viniera á visitarnos. Tuve el placer, querida Matilde, de verlas cambiar completamente de resolución, conforme á mis instrucciones. He aquí la conversación que en seguida medió entre nosotras:

—No sé, dijo Pepita, si nuestros miramientos para con Alberta la harán arrepentirse de su impertinencia. ¿Cree V., mamá, que al vernos afables y complacientes reconocerá su falta y tratará de repararla?

—No debe contarse siempre, le respondí, con los buenos sentimientos de las personas á las cuales tratamos con generosidad y moderación; muchas veces debemos contentarnos con la satisfacción de nuestra propia conciencia, sin aspirar á la confusión que debe producir nuestra conducta á los que conocen cuán poco acreedores son á nuestras consideraciones. Hay muchos en el mundo, añadí con intención, que consienten difícilmente en confesar su error, ni aun de una manera tácita: los ciega el excesivo amor propio y les impide ceder á la evidencia. Recuerda, pregunté á Pepita, cuán ridícula se hizo un día tu prima Eudoxia buscando necios pretextos para disculparse de faltas que era imposible negar.

—Sí, sí; bien lo recuerdo: estábamos muchas niñas, y no podíamos concebir su terquedad en querer demostrarnos que tenía razón, cuando todo demostraba hasta la evidencia su error.

—Hasta tuvo la torpeza, añadió Isaura, de no aprovecharse de la delicada estratagema que le indicó una de nuestras compañeras para facilitarle los medios de hacer una confesión generosa, y se defendió con tal pertinacia y altanería, que nos quedamos mirando unas á otras, y no nos atrevimos á decir nada.

—¿No logró persuadiros?

—De ningún modo, respondieron mis hijas á un tiempo.

—Esto sucede á muchos, sin que les aproveche la lección, repliqué, y son tan necios que toman el silencio por convicción.

—Sin embargo, ¡se ve fácilmente que es todo lo contrario! exclamó Pepita.

—Nada es más fácil, en efecto, cuando juzgamos á los demás; pero cuando nos juzgamos á nosotros mismos, no faltan algunas consideraciones que nos cierran los ojos.

—En verdad que sí, dijo francamente Isaura; lo he experimentado por mí misma, y aseguro á V. que he hecho propósito de no volver á caer en este defecto.

—Y tú, pregunté á Pepita, ¿imitarás á tu hermana?

—Sí, mamá, respondió.

Pero el acento de su voz era más frío que el de Isaura.

—Estoy muy contenta de que tengáis tan buen sentido para comprender la importancia de esta resolución, y confío en que esto os ha de salvar del ridículo de querer aparecer siempre exentas de faltas. ¿No habéis experimentado también un sentimiento que compensa ámpliamente del disgusto que causa siempre la confensión de una falta?

—¡Qué compensación! exclamó Pepita admirada, como si no lo comprendiese.

—¡Sí, sí! se apresuró á replicar Isaura; yo sé bien lo que mamá quiere decir: se experimenta cierto contento, una especie de vanagloria. Por fin, la desaprobación á que nos exponemos, viene á ser como un castigo á que uno se somete...., y se experimenta una cosa que no sé decir. ¿Quiere V. explicárnoslo, mamá?

—Experimentamos que nos eleva mucho sobre nuestra falta, querida mía, porque el esfuerzo que hacemos para confesar esta falta va siempre acompañado de la firme resolución de excusarla en lo posible, y lo que entonces pasa en el alma promueve en nosotros cierta satisfacción, tanto más justa, cuanto que las fuerzas que acabamos de hacer proceden de un movimiento virtuoso. Por eso se llama grandeza de alma.

—¡Un movimiento virtuoso!... ¡grandeza de alma!... Tiene razón mamá al decir que esto es una compensación. ¿No es así, Pepita?

—Sí, sí, comprendo; pero yo no he experimentado aún todo eso.

—¡Oh! Comprendo por qué, dijo sonriéndose Isaura.»

Y en efecto, mi querida Matilde, es de advertir que mi hija Pepita adolece de muchos de los defectos de que acabo de hablar; teme de tal modo ser acusada del menor error, que se ocupa sin descanso en refutar las aserciones que tienden á demostrar que se ha equivocado. Hace mucho que trabajo por hacerle perder esta disposición, que te aseguro es muy difícil de destruir; y me he convencido que no es el medio de conseguirlo el combatir el amor propio excesivo de que procede. Jamás debe atacarse de frente el amor propio, porque no se conseguiría más que irritarlo. Procuro no herirlo en mi hija, y dirijo á ésta tan bién, que en lugar de mostrar su amor propio en cosas pequeñas, en las cuales produce siempre malos efectos, sirva de auxiliar á aquellos movimientos virtuosos que por sí solos son demasiado débiles para conducir á nobles determinaciones.

El primer domingo después de la visita de mis hijas, los muchachos del leñador vinieron á mi casa con la madre. Esta quería, según nos dijo, que viese Pepita, pues había manifestado desearlo, que los vestidos les estaban perfectamente bien á los muchachos, y que éstos deseaban manifestar su gratitud á las señoritas. Pepita, saltando de gozo, los condujo al jardín, donde comieron mucha fruta; Isaura los llevó en seguida á la despensa y les llenó los bolsillos de pastas, y después,

reunidos con la madre, se despidieron de mis hijas, renovando sus protestas de gratitud y sus bendiciones.

En cuanto á Albertina, no hay motivo para creer produjera mucho efecto la lección, según el resultado de la visita que Isaura y Noemi le hicieron después. Aproveché esta oportunidad é hice comprender á mis hijas cuán necesario es que haya en el mundo algunas personas más razonables que las demás, pues que de otra manera las relaciones sociales se convertirían en continuas disputas.

—«¡Oh! me dijo Isaura; he experimentado por mí misma que no sólo ha de saberse confesar una falta, sino que á veces es muy bueno saber callar, aun cuando tenga una razón para defenderse.

—No se puede ser más razonable, me apresuré á replicar; y no dudo que con tales disposiciones se puede vivir en paz con todo el mundo. ¿Qué te parece Pepita?

—Así lo entiendo, me contestó mi hija con voz poco segura.»—*(Mme. C. L. Beaudoux.)*

Bien y mal. *(Educación.)* Por los ejercicios para distinguir el *bien* del *mal* se desarrolla el sentimiento moral, se ilustra la conciencia y se forma el juicio. Cuando los niños concurren á la escuela tienen ya noción del bien y del mal, y al maestro toca sólo fortalecerla, ilustrarla, rectificarla y darle más amplitud por medio de ejercicios y explicaciones repetidas sin cesar. En los principios y durante algún tiempo, la distinción general y sumaria entre lo que es *bueno* y lo que es *malo* basta para apreciar los hechos, tanto del orden físico como del orden moral. Las diversas cualidades de los sentimientos y de las cosas, ocupan uno u otro de los platillos de esta balanza universal y se comprenden en la categoría del bien ó en la del mal, según el lado á que se inclina el fiel.

Pero á medida que esta noción del bien y el mal es más clara y distinta para los niños, cuando la edad y las lecciones elevan el nivel de su inteligencia y ensanchan el círculo de sus ideas y sentimientos, cuando las relaciones que se establecen entre las cosas y las personas son para ellos más frecuentes y complicadas, la educación del juicio y la conciencia exige nuevos progresos y ejercicios más especiales. Entonces debe principiarse á distinguir los hechos que pertenecen al mundo material de los que pertenecen al orden moral, á fin de establecer entre las cualidades de estos dos órdenes las diferencias que los caracterizan; pero en una escala de apreciación sencilla, bien distinta y al alcance de los niños. A este fin puede servir la escala del siguiente cuadro, fundada en la distinción del orden moral y del orden físico, la cual clasifica en dos distintas categorías las cualidades de los *sentimientos* y de los *actos*, y las de los *hechos* y de las *cosas*. En ella se conserva además la clasificación simple y primitiva del *bien* y el *mal*, lo cual ofrece la ventaja de poder fijarse en las generalidades, y de descender, en caso necesario, por un análisis más delicado y gradualmente á las diversas categorías y á los diversos grados del *bien* y del *mal*.

De esta manera, para clasificar los sentimientos y las acciones, estableceremos la progresión siguiente:

POR LO QUE HACE AL BIEN.—*Justo, generoso, virtuoso.*
POR LO QUE HACE AL MAL.—*Injusto, interesado, criminal.*

En el orden físico, es decir, en el de las cosas materiales y de los hechos cumplidos, puede establecerse la clasificación siguiendo esta otra progresión:

POR LO QUE HACE AL BIEN.—*Cómodo, útil, necesario.*
POR LO QUE HACE AL MAL.—*Incómodo, inútil, nocivo.*

En el orden moral, el primer grado, la condición estricta del bien consiste en respetar los derechos de otro conservando los propios, en la justicia: sacrificar por los otros sus propios derechos, renunciándolo todo por el prójimo, es generosidad, es abnegación: practicar la justicia y la abnegación sin cesar, en lo que tienen de más difícil y perfecto, es virtud.

Claro es que entre los tres grados pueden interpolarse otros á medida que la observación de los sentimientos y de los actos descubra la distinción que media entre unos y otros; mas en último resultado todo puede comprenderse bajo estos tres puntos, ó más bien bajo estos tres tipos.

El primer grado en el mal, es el predominio, en nuestros sentimientos ó en nuestras acciones, del interés personal ó del egoísmo. Cuando este egoísmo llega al punto de sacrificar los derechos, los intereses y los goces de los otros á los nuestros, se comete injusticia; cuando para satisfacer este egoísmo se adoptan medios violentos y perversos, se atenta á la propiedad, al honor, á la vida de otro, se comete el crimen.

La progresión seguida en el cuadro de apreciación de las cosas y los hechos se funda en consideraciones análogas. La razón debe preferir á lo que sólo es agradable y cómodo lo que es útil, y á lo que es útil lo que es necesario. En el orden contrario, lo que es tan sólo inútil y supérfluo causa menos daño que lo que es incómodo, y lo que es incómodo que lo que es nocivo. Ejercitando así á los niños en clasificar según su valor é importancia las acciones, los sentimientos, los hechos y las cosas sobre que se llama sucesivamente la atención del discípulo con motivo de las lecciones y de los acontecimientos de la escuela, no puede menos de conseguirse el objeto útil y verdadero de la educación.

Biografías. Véase HISTORIA.

Blanchard (EL ABATE J. BAUTISTA). Nació en los Ardennes (Francia) en 1731 y murió en 1797. La traducción castellana de la *Escuela de las costumbres* dió á conocer á este escritor en España. Blanchard escribió además una obra póstuma publicada en Lyón en 1803, en dos tomos, con el título de *Preceptos para la educación de ambos sexos*, para el uso de las familias, en la que trata de la educación de los niños. Esta obra es el Emilio reformado, acomodándolo á la doctrina católica como la obra de Rosell, publicada á fines del siglo último en España.

Blasche (BERNARDO ENRIQUE). Mas conocido por sus escritos pedagógicos y filosóficos que por las particularidades de su vida, sábese que nació en Gota, que fué por largo tiempo el profesor más distinguido del establecimiento de educación de Salzmann en Schopfenthal, más adelante consejero de educación muy apreciado por sus servicios y que falleció en 1832.

Entre sus obras, las más conducentes al objeto de la educación son las siguientes:

Taller de los niños. Manual destinado á los padres y maestros para dirigir las ocupaciones de sus hijos y discípulos. En este libro, que salió á luz en Gota en 1800 ilustrado con láminas, demuestra que los jóvenes pueden ocuparse con fruto en trabajos manuales en los ratos perdidos.

El amigo tecnológico de los niños ó visitas instructivas á los talleres ú obradoes del artista y del artesano, cinco tomos con estampas.

Dos palabras á los padres sobre la manera de educar á sus hijos por medio del trabajo manual, 1811.

Manual de la Ciencia de la Educación conforme á un nuevo, universal y científico fundamento de la educación y enseñanza, 1822.

Es uno de los mejores manuales de educación como ciencia y arte, á pesar de que en algunos puntos es muy extenso y en otros demasiado reducido.

Boecio. (*Historia de la Educación.*) Nació Boecio en Roma por los años de 470 de nuestra era; estudió en Atenas por espacio de diez y ocho años la filosofía y literatura griegas, y más tarde fué elevado á los honores de cónsul, patricio y jefe de palacio en la corte de Teodorico. Acusado de haber querido restituir la libertad á Roma, se le encerró en una torre de Pavía, y después sufrió la pena de muerte en 524.

Boecio es uno de los hombres que ejercieron mayor influjo en la didáctica de la Edad Media. Quiso refundir bajo cierto aspecto los sistemas filosóficos de Platón y Aristóteles, y fué de los que más contribuyeron á introducir la dialéctica de este último filósofo en la ciencia de aquellos tiempos. Escribió y tradujo varias obras de lógica, y un librito que trata de las artes de la aritmética, la geometría y la música, único tratado de su época que versa sobre la teoría de la educación.

Comprende este libro seis capítulos muy cortos. El autor dirige sus instrucciones á un amigo, y emite algunas ideas sobre la educación física de los niños, y sobre los medios de enseñarles á deletrear y á leer. Dice que la enseñanza debe principiar al séptimo año de la vida, y que debe ser siempre progresiva. Habla de la obediencia á que suelen resistirse generalmente los niños, de las cualidades necesarias á un buen maestro, como la erudición, la dulzura, etc.; de los diferentes temperamentos y los medios de reconocerlos en la juventud; de las facultades de los niños, que divide en tres grados: falta total de inteligencia, talento común, y talento distinguido; y de la manera de gobernar á los niños.

Pero la obra más importante de Boecio es la titulada: *De consolatione philosophiæ.* (Del consuelo de la filosofía), dividida en cinco libros, compuesta durante la prisión, poco antes de morir. Es un diálogo entre Boecio y la filosofía. Esta se le aparece en la prisión, y le consuela haciéndole entrever una Providencia, una sabiduría divina que rige el universo; le demuestra que no conviene quejarse de las vicisitudes de la suerte; que los bienes terrestres son perecederos; que el hombre no debe buscar la dicha sino en lo que es inmutable; que la dicha no consiste más que en la virtud, y que por consiguiente el malvado es siempre infeliz, y sólo el virtuoso puede reputarse como dichoso. Este escrito viene á ser una especie de teodicea que tiene por objeto conciliar la bondad divina con la

existencia del mal, y probar la coexistencia de la divina Providencia y el libre albedrío. En todo él resaltan los principios de la filosofía de Platón.

Este libro se hallaba muy generalizado en la Edad Media; no sólo se explicaba en las escuelas, no sólo era el libro de los sabios, sino también el más popular. Alfredo el Grande (871—901) le tradujo en lengua anglo-sajona; se conserva una imitación en lengua romana; se tradujo en Alemán en San Gall á principios del siglo XI; se conserva en París el manuscrito de una traducción flamenca y parece haberse traducido á la mayor parte de las lenguas modernas.—*(Stallaert, Vander Haeghen, Schwartz.)*

Bondad. La bondad es una disposición que nos inclina al bien y á buscar los medios de practicarlo. Tiene una significación más extensa y general que la benevolencia, pues ésta se propone un objeto particular: la bondad es la causa; la benevolencia el efecto.

La verdadera bondad de corazón nos inclina á amar á nuestros semejantes, á disculpar sus defectos y perdonarlos, á interpretar sus actos de la manera menos desfavorable y á hacerles bien aun cuando no esperemos la correspondencia. En esto consiste el ser bueno. Por talento que tenga una persona, por brillantes que sean sus cualidades, no puede inspirarnos simpatías si no es además un hombre bueno, ó una mujer buena. Para deprimir esta cualidad han dado los malvados en llamar buen hombre ó buena mujer á los débiles ó imbéciles, manera de expresarse admitida sin reflexión en casi todos los idiomas.

La bondad es la voz del corazón, y éste se revela en todas las acciones de la vida, grandes y pequeñas, públicas y privadas; el corazón adivina las miserias del prójimo y se inclina á socorrerlas; previene los deseos y calma el dolor; la bondad da perspicacia al talento más limitado, gracia al más desmañado, buenos modales al más rudo, y transforma ciertos defectos en buenas cualidades: no hay atractivo ni más fuerte, ni más eficaz, que el de la bondad.

El hombre es naturalmente más ó menos bondadoso, y lo manifiesta desde la más tierna infancia. Hay niños duros, fríos y de carácter triste y taciturno, mientras que otros, aunque hayan recibido la misma educación, manifiestan desde luego tierno y sincero afecto á los padres y demás personas que los rodean. Esta diferencia entre diversos niños es bien conocida de todos, y sea cual fuere la causa, esencial es combatir los gérmenes de los malos sentimientos y conservar y fortalecer todo lo que pueda servir al desarrollo de los sentimientos simpáticos.

Cuando el niño es naturalmente bondadoso, no hay necesidad de hacer otra cosa que conservar y desenvolver esta disposición, previniendo á la vez sus extravíos. Pero la bondad no puede considerarse como una virtud cuando proviene solamente de una disposición física, de debilidad de carácter, de pereza ó de impotencia de la voluntad. No merece el título de bueno sino el que tiene fuerzas para ser malo y no lo es. La experiencia nos enseña que las personas dotadas de cierta sensibilidad que les impide afligir á los otros, que no pueden ver un rostro triste, hacen mucho daño á la sociedad. Los padres, los jueces, los médicos que solo tienen buen corazón, hacen mucho mal por su bondad, y cometen grandes injusticias, porque se someten al imperio del sentimiento y no al de la razón.

Es preciso que la bondad natural se trasforme en inclinación razonable, y para esto lo primero es examinar en qué consiste la bondad de los niños, y cuánto

influye en sus actos el amor propio y el egoísmo. Además, es necesario observar si hacen distinción entre los hombres, y si la moralidad de éstos influye en la bondad con que se les trata. Véase, por ejemplo, si compadecen más al que sufre inocentemente que al culpable, ó si aprecian más á un animal favorito que á un hombre. Todo esto deberá servirnos para trazarnos la conducta que hemos de seguir para inspirar á los niños la verdadera bondad.

Cuando manifiestan los niños inclinación á la dureza y á la crueldad, cuando se complacen en ver sufrir y gozan con las dificultades y disgustos de los demás, es preciso combatir con energía tales disposiciones. El temperamento y la constitución física ejercen sin duda grande influjo en la frialdad é insensibilidad de carácter, así como en la indiferencia, que es su natural efecto; pero no influye menos la educación de los primeros años. En este último caso, en la educación está el remedio; en el primero, poco ó nada hay que esperar; la razón preserva al hombre insensible de cometer injusticias y de descuidar sus deberes; pero jamás le hará experimentar los dulces sentimiento de un corazón tierno.

Cuando los niños no ven sino disputas y quejas recíprocas en el seno de la familia ó entre las personas con que tienen relaciones, cuando ven maltratar á los que por necesidad están sujetos á sus padres, ¿hay motivo para admirarse de que adquieran iguales defectos? ¿Cuántas veces no se promueve la envidia entre los niños, y no se les excita á la venganza hasta contra las cosas inanimadas que por su propia culpa les han causado algún mal? ¿Cuántos padres y Maestros no hacen abnegación de todo sentimiento de humanidad, sonriéndose de la astucia con que se hace daño á los demás y complaciéndose en este daño? ¿Cómo, pues, han de excitarse otros sentimientos en el alma tierna de los niños? Sustráigase á éstos de tales ejemplos, y quizá desaparecerán las malas inclinaciones, cediendo su puesto á los buenos sentimientos. Basta á veces cambiar de Maestro para dar nueva dirección al carácter del discípulo; basta que el nuevo Maestro manifieste el profundo desprecio que le inspiran tales pasiones, para que el discípulo, aunque al principio le parezca extraña semejante conducta, se someta poco á poco á su provechoso influjo. Si el Maestro acredita con sus actos estar poseído de los sentimientos de humanidad que enseña, no serán estériles en el corazón del niño. La bondad no se predica; se practica y se deja ver en todos los actos de la vida, se refleja en los discursos y en el porte y modales con todos. Marco Aurelio decía: «He aprendido de mi abuelo Verus á ser bondadoso y complaciente.»

Bonet (Juan Pablo). Distinguido maestro de Sordomudos, y autor de la primera obra impresa en el mundo sobre esta especial enseñanza. Fué Secretario del Condestable de Castilla, y probablemente á esta circunstacia se deben sus importantes trabajos, pues siendo sordomudo de nacimiento el hermano menor del Condestable, es de suponer que esta desgracia excitara en Bonet el deseo de instruirle; tanto más, cuanto que no debía ignorar los resultados obtenidos por el Padre Ponce con los otros dos hermanos, también sordomudos, ya porque éstos le suministraron indicios acerca del método y procedimientos, ya porque el célebre benedictino los expusiera en alguna obra, que sin duda debió escribir, y que por una reserva poco plausible no quiso dar á luz. Menos reservado Bonet, publicó en Madrid en 1620, el libro titulado *Reducción de las letras y arte para enseñar á hablar los mudos*, obra notable, no sólo por ser la primera en su géne-

ro, sino porque contiene los principios fundamentales para la enseñanza de la pronunciación, tema muy debatido, considerado hoy universalmente como de primera importancia, y además las figuras del alfabeto manual, medio de comunicación conocido ya de todos, y cuyo invento en vano se intenta disputarnos como hemos hecho ver en el artículo *Alfabeto manual*. No ha faltado escritor extranjero que pretendiese negar á nuestro compatriota la cualidad de español por la terminación del apellido, pero el mismo Bonet declara su nacionalidad en el prólogo de su obra, diciendo: *Esto todo ofrezco á mi nación España y patria Aragón*. Efectivamente, Bonet fué aragonés, natural de un pueblo de la provincia de Huesca, hijo de muy noble familia, como lo prueban las distinciones que obtuvo, concedidas sólo á personas de ilustre origen notoriamente conocido, timbres de nacimiento que ilustró con los adquiridos en el estudio de las ciencias y de las lenguas, en que era peritísimo. Testimonian su mérito, no sólo autoridades españolas como Lope de Vega y otros, sino también extranjeros imparciales, entre ellos, Kenelm Bigby, ilustrado escritor inglés, que en 1628 acompañó á Madrid al entonces príncipe de Gales y después Carlos I de Inglaterra, y habiendo tenido ocasión por esta circunstancia de presenciar los ejercicios y progresos del sordomudo hermano del Condestable, los hace constar en su obra *De natura corporum*, pág. 38, en la cual afirman que Bonet había llegado á obtener de su discípulo sordomudo, *que aprendiera á oir las palabras por los ojos y á hacerle hablar tan claramente como puede hacerlo un hombre dotado de todos sus sentidos;* testimonio que, por ser de un extranjero, hemos querido consignar en honra del entendido maestro que de esta manera desarrollaba desde el principio de tan especial enseñanza, los dos medios de comunicación más importantes; la pronunciación y la lectura labial. La obra de Bonet es hoy rarísima, y reconociendo su mérito y utilidad, el Gobierno, por el Ministerio de Fomento y Dirección general de Instrucción pública, dispuso que se reprodujera en tipos, tamaño y papel análogos, á los de la edición antigua, en la Imprenta del Colegio de Sordomudos, encargo que se halla á punto de terminarse, y que á la vez que facilita la adquisición de tan importante obra, es un testimonio público de homenaje nacional al insigne español y esclarecido maestro de sordomudos Juan Pablo Bonet.

Principia el *Arte para enseñar á hablar á los mudos*, por un estudio sumamente curioso y erudito del origen y denominación de las letras, de que deduce el autor la necesidad de simplificar el nombre de las consonantes, no sólo en interés de la enseñanza de los sordomudos, sino también en interés de los que oyen y hablan y aprenden á leer. No encuentra razón para que las consonantes aisladas se designen con un nombre, y con otro distinto combinadas formando sílabas y palabras, lo cual no sirve más que de confusión y de embarazo. Basta un nombre, que debe ser simple como lo es el sonido de la voz, y que exprese este mismo sonido, el *mero sonido de la respiración simple*, porque dándole otro, no pudiera la palabra formarse por falta de fundamento. Explica en seguida la manera de dar á cada letra la denominación propia en armonía con el sonido, dedicando un capítulo á cada una, para reducir á simples las denominaciones compuestas que se emplean ordinariamente para designarlas. Este interesante trabajo no desmerece del verificado posteriormente con el propio objeto por los partidarios del llamado *nuevo deletreo* para la enseñanza de la lectura.

Con tales preliminares y después de indicar las causas de que procede la mu-

dez y la edad en que debe comenzar á hablar el mudo, expone su método para enseñar á conocer las letras, valiéndose al efecto del alfabeto manual, á pronunciarlas separadas y, después reunidas formando sílabas y palabras. Entra para esto en detenidas y minuciosas explicaciones de la posición y movimientos de la boca, lengua, dientes y labios para emitir los diversos sonidos al exhalar el aliento. Así aprende el mudo á hablar á la vez que á leer. Completa este estudio con nociones de gramática, simplificándolo con mucho acierto. «Ya que tenemos al mudo diestro en la lectura y en potencia de saber nuestra lengua, dice, se la habemos de enseñar con arte reducido á reglas, que aunque ninguno aprende la suya materna por maestro destinado á enseñársela, es porque nos sirven de maestros cuantos hablan con nosotros, y cuantos oímos que unos con otros conversan: y esta forma continua no puede tenerla el mudo por falta del oído, por cuya razón habemos de buscar reglas tan compendiosas y ceñidas, que suplan aquel defecto, como aquí las iremos exponiendo.» Explica las partes de la oración, los géneros y número de los nombres; la conjugación de los verbos, primero de los activos y después de los auxiliares; cómo se enseña á contar y cuándo se recurre á los contrastes. Aconseja que se pida cuenta al mudo de lo que hace, y que se le obligue á expresar lo que entiende para que comprenda lo que habla y lo que lee; señala las condiciones de los libros que han de adoptarse para la lectura, y entra en consideraciones acerca de la lectura en los labios.

Termina el libro estableciendo reglas para la lectura del griego y con advertencias para el uso de su método en las naciones donde no se hable el castellano.

Examinando detenidamente el libro, se advierte que el autor poseía conocimientos pedagógicos, si no con la claridad y distinción que hoy se exponen, con bastante fundamento. El orden y graduación de la enseñanza, así como los procedimientos lo demuestran. El sistema interrogativo y aun las lecciones de cosas son procedimientos que adivinaba Bonet, según se desprende de su obra. Las dificultades de la enseñanza de sordomudos han contribuído indudablemente al estudio y progresos de los métodos y procedimientos de enseñanza —*M. F. Villabrille.*

Boniface (Alejandro). Nació en París en 1790 y murió en 1841. Discípulo de Pestalozzi en Iverdun, después de terminar sus estudios, regresó á Francia y organizó en París, conforme á los principios de su célebre maestro, un establecimiento de educación que tuvo gran fama.

Publicó algunas obras sobre lectura, gramática, geografía, dibujo lineal.

Bonifacio (San). (*Historia de la Educación.*) Desde la predicación del Evangelio no hay un solo siglo que no presente grandes é indelebles muestras del influjo del cristianismo en la civilización del mundo. En medio de las tinieblas de la barbárie y la ignorancia difundida por toda Europa después de la irrupción de los bárbaros, hombres oscuros de que apenas hace mención la historia, bienhechores que nada esperaban en esta vida, misioneros, en fin, poseídos de ardiente fe é incansable celo, sujetaban las tribus más indómitas, reunían y fijaban en rededor de un templo las hordas errantes y salvajes, y llevaban á todas partes la paz, y los consuelos y beneficios todos de la religión. Uno de estos hombres fué *Winfrido*, á quien el papa Gregorio II dió el nombre de *Bonifacio* en reconoci-

miento á los grandes é importantes servicios que había prestado en Alemania á la religión.

Nació Bonifacio en el reino de Vessex, el año de 680, y según algunos autores en el de 670. Educado en un convento de benedictinos, á la sazón muy floreciente, recibió ordenes sagradas, y no tardó en adquirir reputación inmensa de saber y de virtud. A imitación de muchos de sus compatriotas, renunció á la tranquilidad del hogar doméstico y pasó al continente. Empezó á predicar el Evangelio á los frisones, pero halló tales obstáculos, que se vió precisado á volverse á Inglaterra. La esterilidad de sus primeros ensayos le hizo buscar un apoyo en Roma, y provisto de recomendaciones, y nombrado delegado del papa en Alemania, recorrió los pueblos de Hesse, Turinga, Babiera y Franconia, predicando á los paganos y á los mismos que se llamaban cristianos sin serlo más que en el nombre, y propagando con incansable afán la religión católica. A esto debió el que el pontífice le nombrase obispo, y después arzobispo de Maguncia, y metropolitano de todos los obispados que fundara en Alemania. Después de los trabajos si n cuento renunció la silla de Maguncia, y á la edad de 70 años quiso predicar á los frisones, á quienes había ya visitado dos veces anteriormente, y entre ellos recogió la palma del martirio.

San Bonifacio cuidaba con solícito esmero de la moralidad de sus neófitos; dió al matrimonio su carácter sagrado, y estableció la monogamia entre los nobles. En cada una de las páginas de su correspondencia, de que se conserva parte, se reconoce al hombre piadoso, de celo infatigable, aunque á veces poco ilustrado.

En medio de las ocupaciones de la predicación no le faltaba tiempo para pensar en la fundación de conventos y escuelas; pero conventos de grande importancia, porque en ellos se daba la enseñanza y se copiaban los libros antiguos y modernos. Las abadías y obispados erigidos por San Bonifacio eran focos de luz en cuyo derredor se reunían colonos que, á ejemplo de los monjes, á cuyo lado buscaban instrucción, consuelo y edificación, desmontaban los bosques, desecaban los pantanos y fundaban pueblos importantes como Wurzburgo, Eichistaedt, etc. Ayudado de su discípulo Sturm ó Sturmo, natural de Babiera, jóven dotado de gran talento y extraordinario celo, fundó la célebre escuela de Fulda, entre Hesse y Turingia, donde se educaba á la juventud, que imbuída en el catolicismo difundía después sus beneficios, haciéndolos llegar hasta apartadas regiones.

San Bonifacio se dedicó también á las letras, y es el primero de los gramáticos cristianos propiamente dichos. Escribió una gramática, en la cual compiló las reglas de Donato, Charino y otros.—(*Lipowsky, C. F. Krabbe.*)

Bonilla y López (José). Nació en Valencia en 17 de Diciembre de 1806, y falleció en la misma ciudad el 24 de Agosto de 1875. «El Sr. Bonilla, dice uno de sus más aventajados y queridos discípulos, que acaso no había pensado nunca en la educación de la niñez, demostró desde los primeros pasos haber nacido para dirigirla. Como por una revelación interior, instantánea, comprendió la naturaleza del niño y el secreto de influir en su inteligencia y en su corazón. Hombre de sentido práctico á la vez, nadie como él sabía entenderse con los párvulos, despertar y desenvolver sus facultades y habituarlos á la actividad y al orden,

aprovechando los inagotables recursos que encontraba espontánea y oportunamente por efecto del singular don con que le había favorecido la Providencia.»

Bonilla, en efecto, entró por primera vez en la escuela como maestro consumado, ejerciendo en ella pleno y absoluto dominio con el mayor desembarazo y naturalidad. Aparte de sus estudios y educación, que aunque de carácter general entran por mucho en el desempeño de toda clase de ocupaciones, estaba dotado de especialísimas facultades para dirigir á la niñez. Había nacido maestro y no le hacía falta preparación para ejercer su ministerio. Su mirada penetraba en lo interior del niño y seguía paso á paso la marcha y progresos de su naciente inteligencia y el desenvolvimiento de los impulsos de su corazón, anticipándose á prevenir y satisfacer, según los casos, todos los deseos y todas las necesidades, por medio de los fecundos y variados recursos que se ofrecían espontáneamente á su imaginación. Así no es de extrañar que entendiese y hablase el lenguaje de los niños mejor que el de los hombres, que se ganase el amor y el respeto de aquellas inocentes criaturas y que ejerciese poder absoluto en la Escuela. Habrá sistemas de educación de mayor mérito científicamente considerados, pero es dudoso que aventajen en la práctica al seguido en la primera escuela de párvulos de Madrid, fundado en el amor y en el conocimiento intuitivo de la naturaleza del niño y de las leyes de su desarrollo y desenvolvimiento.

Bonilla fué el primero que como maestro contribuyó á la reforma de la primera enseñanza en España. *La Sociedad creada para propagar y mejorar la educación del pueblo*, concibió la feliz idea de crear una escuela de párvulos, y el iniciador de esta idea, el Sr. Montesino, eligió entre otros, para dirigirla á Bonilla, quien con las instrucciones que se le comunicaron se ocupó en organizarla y dirigirla. Cómo correspondió aquel maestro improvisado á la confianza que se le dispensara, lo demuestran los exámenes públicos celebrados en 1840, los cuales fueron la admiración de todas las personas, entre ellas muy competentes, que los presenciaron.

Desde entonces Bonilla intervino en cuantos asuntos se referían á la educación de los párvulos, como la creación y organización de nuevas escuelas, formación de Maestros, ensayo de aparatos de enseñanza, proyectos de reforma, etc. En 1850 se creó una Escuela Normal de párvulos y fué nombrado Director, destino que desempeñó por espacio de 25 años, en el que tuvo ocasión de educar multitud de maestros y maestras, todos, ó el mayor número de los que en la actualidad ejercen el Magisterio especial.

Desde 1864 había hecho en su escuela oportunas aplicaciones del sistema Frœbel. Encargado posteriormente por el Gobierno de hacer el ensayo de este sistema con una sección de su escuela, había reunido los elementos necesarios al efecto, había apenas principiado los ejercicios con su habitual celo é inteligencia cuando le sorprendió la muerte.

Por sus importantes servicios obtuvo merecidas recompensas, entre ellas la cruz de Carlos III y por otros servicios al país, varias distinciones, y en 1837 fué declarado benemérito de la Patria.

Borao (Jerónimo). Nació en Zaragoza en 11 de Agosto de 1821 y falleció en 23 de Noviembre de 1878. Catedrático, previa oposición, de la Facultad de Filosofía y Letras, adoctrinó en la Universidad de Zaragoza por espacio de 31 años

á multitud de jóvenes, inspirando á todos afición á las letras y poniendo á muchos en el camino de distinguirse cultivándolas. Rector de aquella Universidad contribuyó notablemente á su engrandecimiento con su infatigable celo y acertada dirección. Director general de Instrucción pública, por último, concibió grandes proyectos de organización y reforma, que la instabilidad de los destinos públicos por los vaivenes de la política no le dió tiempo de realizar.

Sin estos títulos en el terreno oficial bastantes para su reputación, porque eran debidos á sus merecimientos, sólo como literato y publicista hubiera adquirido un nombre ilustre. En su juventud se dedicó al estudio de las matemáticas y el derecho, intervino también durante su vida en la política, pero sus predominantes aficiones, á la vez que su carácter y la índole de su inteligencia, le llevaron irresistiblemente al campo de las letras. Prescindiendo de otros estudios y servicios, en Borao hay que considerar al catedrático, al literato, al poeta, al historiador para formar juicio de su vasta erudición, de su buen gusto, de su amor patrio y de sus grandes dotes de inteligencia.

Celoso promovedor del adelantamiento de las letras y de cuanto pudiera contribuir á enaltecer las glorias nacionales, y en particular las de Aragón, fué uno de los fundadores del primer periódico literario que en sus tiempos vió la luz pública en Zaragoza; colaboró en los que aparecieron después y en las principales Revistas de España, tuvo gran parte en la publicación de la *Biblioteca de escritores aragoneses*, y escribió obras que revelan á la vez infatigable laboriosidad y privilegiadas disposiciones.

En su juventud publicó, con el anagrama de Rogerio Mabona, un *Tratado de Aritmética*, que mereció favorable acogida de las personas competentes. Entre sus trabajos críticos merecen citarse: *El amor en el teatro de Lope de Vega*, el *Juicio crítico de Moratín*, su estudio sobre *El Quijote* y *El Gil Blas* y *El Centón epistolario*. Como poeta sobresale principalmente en los géneros lírico y épico, y debe señalarse como su más importante publicación el *Romancero de la historia de Aragón*. Como historiador, en que demostró especiales aptitudes, nos ha dejado, entre otros escritos, la *Historia de la Universidad de Zaragoza*, las *Biografías de Latassa, Pignatelli, Echeandía, Casamayor* y *Yanguas* y *la de Fernández del Plato, el Arbol de los reyes y príncipes de Aragón, La imprenta de Zaragoza* y aunque de diversa índole, el *Diccionario de voces aragonesas*.

Para completar las anteriores indicaciones acerca de los fecundos trabajos que han examinado con mayor extensión y encarecimiento sus amigos y discípulos los señores Vallejo, Zabala, Blasco y su digno sucesor en la cátedra señor Miguel, sería imperdonable en el Diccionario, no indicar también otros servicios, si no tan brillantes, no de menos trascendencia y de los que aquí tienen su propio lugar.

El catedrático, el literato, el poeta, el historiador, se distinguía también por su amor sincero y profundo á la educación popular y por sus esfuerzos y diligencia para promover por todos los medios su propagación y mejora. La influencia debida á sus merecimientos, la más eficaz que en determinadas épocas le proporcionaba su actitud política, la autoridad y atribuciones que ejerció como Rector de la Universidad, todo lo hacía valer en favor de la educación de la niñez.

Promovía la creación de escuelas y extensión de los programas, la mejora de

las dotaciones, los certámenes públicos, las conferencias de los maestros, la publicación de periódicos profesionales, y escribió para la educación de los niños *El Tesoro de la infancia*.

Las escuelas de Zaragoza y de toda la provincia le deben importantes mejoras, y los maestros muy gratos recuerdos, como se los deberían todos los del Reino á no haber pasado tan á la ligera por la Dirección general de Instrucción pública. Nos consta que sus meditados proyectos de reforma y de mejora se referían á la primera enseñanza.

Borromeo (San Carlos). Nació en Arona en 2 de Octubre de 1538, murió en la misma ciudad en 3 de Noviembre de 1584 y fué canonizado por Paulo V en 1610. Cardenal á los 22 años de edad y poco después Arzobispo de Milán, fué uno de los prelados que más honraron á la Iglesia y que más trabajaron para restaurarla. Era aquella una época en que la reforma se propagaba con gran rapidez y era preciso que el catolicismo le opusiera un dique. Con este objeto el Cardenal arzobispo puso grande empeño en corregir los abusos del clero, dando por sí mismo el ejemplo, pues renunció las pingües rentas que le proporcionaban la multitud de cargos que había acumulado, y distribuía además todos sus recursos entre los pobres. Con las importantes mejoras introducidas en la Iglesia coincidían los esfuerzos hechos con el propio fin para propagar la instrucción, asunto que es el objeto de este artículo.

Apenas elevado á la dignidad cardenalicia fundó una academia literaria y científica, titulada *Noches vaticanas*, la cual celebraba sesiones semanales en su propio palacio para tratar de los asuntos literarios, pero aunque compuesta de eclesiásticos y seglares, desde 1562 no se ocupaba más que de los religiosos. Nombrado arzobispo dedicó su actividad á crear escuelas de todas clases á que destinó las grandes rentas de los *Hermanos humillados*, cuya orden suprimió á causa de haberse desnaturalizado su instituto.

Por de pronto estableció escuelas dominicales destinadas á la instrucción religiosa, imponiendo á los párrocos la obligación de reunir los niños en la iglesia los días festivos, y de excitar con frecuencia á los padres á que los enviasen para instruirlos en el catecismo. Nombró misioneros catequistas que vigilasen el cumplimiento de esta obligación, y él mismo, con sus visitas pastorales cuidaba de la regularidad de este servicio. Instituyó la *Compañía de los siervos de los niños de caridad* para enseñar gratis, por amor de Dios, á leer, escribir y las buenas costumbres, á los huérfanos y huérfanas, y creó escuelas, colegios y seminarios para todas las clases de la sociedad, y para satisfacer todas las necesidades de su diócesis y aun de otras distintas, como lo prueba el *Colegio helvético*, fundado en Milán con objeto de educar buenos párrocos para Suiza. La base de toda la instrucción en sus diferentes grados era la enseñanza religiosa, mas no por eso dejaba de emplear maestros y maestras seglares á la vez que eclesiásticos. Cuidaba con particular interés de los establecimientos donde se educaban los aspirantes al estado sacerdotal. El más célebre de estos establecimientos era el *Colegio Borromeo* fundado en Pavía, particularmente para los estudiantes pobres, que tenían allí plazas gratuitas bajo una dirección paternal. Tres seminarios servían de escuelas preparatorias para el ingreso en este colegio.

En los diferentes sínodos provinciales celebrados en Milán, Borromeo acordó

las ordenanzas y reglamentos relativos á la organización y dirección de las escuelas de su diócesis, á la instrucción religiosa, á la propagación de buenos libros para el pueblo y para el clero, y la fundación de bibliotecas en los establecimientos científicos. Los estatutos escolares de la diócesis de Milán dan idea de la organizacion pedagógica de las escuelas y del espíritu que en ellas infundía el cardenal. El maestro debía reunir las condiciones siguientes:

«Ha de ser, por su fe y conducta, *luz del mundo;*—ha de estar poseído de amor á Dios y á su profesión, porque lo que se hace sin amor no puede ser agradable á Dios;—redimido á costa de la sangre de Jesucristo, debe mostrar ardiente celo por la salud de las almas que se le confían;—dominado por la caridad, se complacerá en el bien del prójimo y se dolerá de sus males y sufrimientos;—recibirá con amor á los que asistan voluntariamente á la escuela, y se esforzará en atraer á los demás por la dulzura;—conforme al precepto de San Pablo, debe saber bien lo que ha de enseñar;—ha de soportar con paciencia y dulzura las penalidades y disgustos de la escuela, los defectos de los párvulos, la malicia y arrogancia de los mayores, enseñando á soportar las burlas, complaciéndose, á ejemplo de los Apóstoles, en ser considerado digno de sufrir injurias por amor de Cristo;—debe acomodarse á las ideas y caracteres de sus discípulos, amoldándose *todo á todos* pequeño con los pequeños, débil con los débiles, á fin de ganar á todo el mundo para Jesucristo;—por último, debe esforzarse por hacer progresos en el ejercicio de su cargo y por acrecer el amor de Dios y el celo por su gloria, y, como dice Santiago, si alguno carece de sabiduría, que la pida á Dios que la da á todos liberalmente, y se la dará.»

Tal es el espíritu de las instrucciones en materia de educación.

San Carlos Borromeo hizo grandes servicios á la Iglesia, y por encargo del Concilio redactó el *Catecismo Romano* (*Catechismus Tridentinus*) y no fueron menos los prestados á las escuelas, asuntos ambos á que dedicó toda su actividad, de modo que fué el verdadero restaurador del gobierno eclesiástico y de la enseñanza.

Bossuet. *(Historia de la Educación.)* Santiago Benigno Bossuet, hijo de una familia ilustre en la magistratura, nació en Dijon el 28 de Setiembre de 1627. Dotado de imaginación ardiente y de razón prematura, á la edad de siete años vivía ya en una biblioteca, dominado por el afán de saberlo todo y de conocerlo todo. La lectura de la Biblia le arrebató en términos, que miraba la literatura profana como pálidos reflejos del saber. En el colegio de Navarra, donde fué á educarse á los ocho años de edad, se sobrepuso en un momento á sus condiscípulos, dió á conocer su ingenio, y se colocó á tal altura por sus talentos y virtudes, que se le predijo que había de ser *una de las primeras lumbreras de la Iglesia.* A la edad de diez y seis años se le presentó como un prodigio en la famosa reunión de Rambouillet, donde improvisó un sermón sobre un punto dado, en presencia de una escogida y numerosa concurrencia. Eran las once de la noche, lo cual, y la corta edad del orador, hizo exclamar á Voiture, tan fecundo en el juego de palabras, que nunca había visto predicar «*ni tan pronto, ni tan tarde.*»

Los padres de Bossuet le destinaban al foro por las raras dotes de que se hallaba adornado, pero él prefirió consagrarse á la carrera de la Iglesia. Arrastrado de ardiente celo por la fe, llamó desde luego la atención en Metz por sus esfuer-

zos en la conversión de los protestantes, y el gran número de disidentes que atrajo al catolicismo. En París demostró también que, á la pureza del eclesiástico, reunía la autoridad del doctor y el imperio de una elocuencia sin igual entre los hombres; de suerte que Luis XIV escribió al padre del distinguido orador felicitándole por tener un hijo que inmortalizaba su nombre. Obispo de Condom, individuo de la Academia Francesa, obispo de Meaux, consejero de Estado, primer limosnero de la duquesa de Borgoña; en todos los cargos que desempeñó dió testimonios palpables de que la rectitud y la honradez no eran en él menos inseparables que la ciencia y la erudición. Si alguna cosa puede empañar ligeramente su nombre, es la conducta que observó con Fenelón: Bossuet, que por lo común manifestaba la modestia de los grandes hombres, que después de los brillantes triunfos del púlpito descendía hasta los niños para enseñarles el catecismo, tuvo celos del crédito y de la reputación del obispo de Cambray, á quien había considerado como á hijo y discípulo.

Bossuet tuvo una agonía lenta y cruel á causa del mal de piedra de que estaba atacado, y murió el 12 de Abril de 1704 á la edad de setenta y siete años.

Todos los trabajos de este grande hombre fueron un servicio importante á la religión, ó un presente imperecedero á las letras. Como orador, como historiador, como teólogo, como filósofo, merece ser estudiado; pero no nos proponemos sino darlo á conocer por sus principios pedagógicos, como encargado de la educación del Delfín, tomando algunos detalles de Mr. Beausset.

Bossuet fué nombrado preceptor del Delfín, cuando ya era obispo de Condom; mas para no sacrificar el sagrado interés de las almas que se le confiaran, ni aun al interés del príncipe, renunció el obispado, con objeto también de consagrarse con todas sus fuerzas al cumplimiento de su nuevo encargo. Penetrado de la responsabilidad inmensa que tomaba sobre sí, comprendiendo cuánto hay de santo y elevado en las funciones que iba á ejercer, aunque poseía conocimientos sólidos y variados en las letras profanas, aunque escribía en latín como un hombre que se había alimentado con la lectura de Cicerón y sabía el griego como los eruditos de su tiempo, comenzó de nuevo, por decirlo así, su estudiosa vida. Poetas, oradores, historiadores, todos los monumentos de Roma y Atenas pasaron por su vista, y rodeándose de los hombres más grandes y sabios de Francia, formó una academia donde se preparaban las lecciones destinadas al discípulo real. Huet, que fué después obispo de Avranches. Fleury y otros hombres célebres auxiliaron á Bossuet en su gloriosa empresa, porque en aquel famoso siglo aparecían por todas partes la virtud y el genio.

Mas aunque auxiliado por tales talentos, jamás encomendó Bossuet á ninguno de ellos el cuidado de dirigir los estudios del príncipe, persuadido de la importancia de que el discípulo tuviese siempre un mismo maestro y de que se siguiera en la instrucción un mismo método. Procuró en primer lugar atraer la atención y ganarse la confianza del príncipe, y comenzó á interesarle evitando el estudio demasiado árido y el trabajo demasiado penoso. Limitóse al principio á entretenerle con narraciones é historias apropiadas á las circunstancias, y á cautivar su espíritu por medio de fábulas ingeniosas que excitaban su curiosidad. Con esta especie de cebo, que seduce siempre á los niños, trataba de inspirarle poco á poco el gusto y afición al estudio. Por la mañana recitaba de viva voz al Delfín una serie de hechos y reflexiones que presumía poder grabar en su memoria sin fati-

garla demasiado, y luego le hacía repetir lo referido para probar la atención prestada y la fidelidad con que había retenido la narración. Luego empleaba el joven algunas horas en escribir en francés y en latín. La historia, la literatura y las matemáticas fueron objeto de estudio profundo. En la enseñanza de la geografía seguía Bossuet el método de viajar con su discípulo por el mapa, ya siguiendo el curso de los ríos, ya dirigiéndose por el mar; visitaba los puertos y ciudades famosas, y estudiaba las costumbres de diversos países, de suerte que el estudio de un solo ramo del saber ó de la ciencia le conducía á un estudio universal, sirviendo como de juego al discípulo y al maestro.

Fácil es de suponer que Bossuet procuraría principalmente grabar profundamente en el corazón del Delfín los sentimientos religiosos, única base sólida de todo sistema de educación. Al trabajo diario precedían siempre algunas instrucciones sobre las verdades religiosas, con las cuales se habituaba al príncipe á someterse á la voluntad de Dios y á pedirle con toda la sinceridad de un corazón puro y virtuoso, las dichosas y útiles inspiraciones que enseñan á conciliar con los principios invariables de la justicia las máximas inciertas de la sabiduría humana. El estudio, tanto por la mañana como por la tarde, daba principio con la lectura de un capítulo de la Sagrada Escritura. Durante la lectura permanecía descubierto el discípulo, y, si parecía distraído ó preocupado, el maestro, como dice el mismo Bossuet, «le quitaba el libro de las manos para advertirle, que no debe hacerse semejante lectura sino con el más profundo respeto debido á Dios que la ha inspirado y á las sagradas verdades que contiene.»

Estas lecciones, cuya gravedad iba gradualmente en aumento en proporción á los progresos de la edad y la razón, se resumían en importantes obras, que coronaron magníficamente esta educación verdaderamente real. El *Conocimiento de Dios y de sí mismo*, tenía por objeto *introducir* al príncipe á la filosofía por el conocimiento de la naturaleza física y moral del hombre. En la descripción del cuerpo humano manifestaba Bossuet, como en todo, facilidad y energía. Su ingenio se prestaba con maravillosa facilidad á todos los asuntos: celebrando la gloria de Condé, parecía un guerrero embriagado con el entusiasmo de los combates; refiriendo la vida de Letellier, parecía estar criado en el seno de los consejos de los reyes; en el estudio de las relaciones secretas de los órganos con la inteligencia, era pensador, filósofo, fisiólogo, y admiraba por sus conocimientos profundos en la ciencia. La *Política sagrada* exponía al Delfín todos los deberes del trono, y era un libro de moral para los pueblos y los reyes en el cual las citas de la Sagrada Escritura estaban traducidas con la majestad de estilo correspondiente á los pensamientos de su autor. Para completar los conocimientos que consideraba necesarios á un gran príncipe, elevó Bossuet aquel monumento imperecedero que por su altura, su atrevimiento, su regularidad, su armonía, puede contarse entre los prodigios del espíritu humano. La *Historia universal* desarrolló en un plan inmenso todos los hechos desde la creación hasta el reinado de Carlomagno; bajo la pluma de Bossuet, ya compendiador sublime, ya teólogo inspirado, ya historiador profundo, en todo grande é inimitable escritor, se acorta el espacio, corren los años, pasan los siglos como los instantes, y se encierran en la enérgica brevedad de su expresión, en palabras espaciosas que las comprenden todos. Vemos que ante su vista los imperios *marchan, corren, se bambolean, caen unos sobre otros, mueren*, en fin, como los hombres; Dios los empuja, los precipita, y sus

pasajeras agitaciones van á perderse en la corriente siempre igual de la religión, que se fortalece con cada uno de los sacudimientos que conmueven el mundo.

De esta manera Bossuet, en medio de ocupaciones de todo género, creaba prodigios, como jugando, y las obras inmortales que salían de su pluma no tenían otro objeto que el complemento de una educación real, y las producciones del genio se dirigían á formar al heredero del trono. ¿Qué hijo de reyes podrá lisonjearse jamás de haber tenido un maestro como Bossuet? Y sin embargo, una dirección tan ilustrada y prudente, un plan tan bien concebido, tantos desvelos por parte de un grande hombre, no produjeron sino muy escasos resultados, bien distantes de las esperanzas de la corte y del rey. ¿Pero de qué sirve la habilidad, el esmero con una naturaleza débil, indiferente é incapaz de actividad? Es menester una alma que oiga los acentos del genio, un corazón generoso para corresponder á las nobles inspiraciones; pasiones ardientes, inclinaciones peligrosas y aun el germen de los vicios pueden ofrecer á un maestro hábil y virtuoso medios eficaces de perfeccionamiento y de convertirlos en virtudes. Mas ¿cómo comunicar á un alma apática elasticidad y movimiento cuando la falta energía para combatir y resistir? Acaso tampoco descendiese bastante Bossuet para ponerse al nivel de un alma de miras mezquinas. Acaso en la esfera de sus nobles pensamientos careciese de aquella familiaridad dulce é insinuante, de aquella condescendencia infantil con que Fenelón, menos sublime y más tierno, trató al duque de Borgoña. La *Historia universal*, el *Conocimiento de Dios* eran el objeto de muy altas meditaciones para un espíritu perezoso. Bossuet es el alimento sólido de espíritus ya robustos, de inteligencias fuertes y vigorosas.

Botánica (Enseñanza de la). Cuando los niños comprenden bien la gran división de la historia natural en tres reinos, se pasa al estudio de cada uno de ellos en particular.

La botánica se estudia en el verano, porque sólo entonces puede aplicarse la gran ley de la intuición. En otra época del año no sería fácil poner á la vista del niño las plantas de que se tratara.

En este estudio no es posible seguir un orden riguroso. La planta que se va á explicar se presenta completa á los discípulos, es decir, con el tallo, las raíces, las hojas y hasta la flor y el fruto, cuando sea posible. El maestro la muestra á todos y llama la atención sobre las diversas partes de que consta, haciéndoles preguntas para que descubran é indiquen por sí mismos los caracteres de cada una de ellas. Se detendrá particularmente en las propiedades y usos del vegetal, y cuando se trate de legumbres ú otras plantas comunes, expondrá algunas nociones sencillas acerca del cultivo y los medios de hacerles producir el mayor fruto posible.

¿Convendrá dar á conocer en lecciones especiales ó determinadas los nombres con que se distinguen las diferentes clases de raíces, tallos, hojas, etc., según la forma, naturaleza, consistencia, etc. de las mismas, ó es preferible enseñar todo esto á medida que se presenta ocasión oportuna?

Consideramos preferible esto último. De otro modo sería preciso consagrar á este objeto muchas lecciones, poco atractivas de por sí y de poco provecho para los discípulos, á los cuales, tratando con aridez esta materia en un principio, se les haría perder el tiempo y se les inspiraría aversión al estudio.

Por el último método no se abruma el entendimiento con explicaciones abstractas; encuentra el niño en cada lección algo nuevo que aprender, y lo retiene fácilmente en la memoria, por lo mismo que es poco cada vez. Además, este método es el único natural y acomodado á los principios didácticos que debe observar escrupulosamente el buen maestro, porque son un guía seguro y un medio infalible de obtener buenos resultados.

Puede principiarse, como por vía de introducción á la botánica, dando definiciones exactas muy sencillas de la raíz, del tallo, de la hoja, de la flor y del fruto. En esto se emplea una lección, y después se pasa al estudio de las plantas en particular.

Sin que pretendamos señalar al maestro el asunto de las lecciones, sin exigir que adopte estrictamente el cuadro que vamos á trazar, enumeraremos sin embargo algunas plantas importantes, entre las cuales podrá elegir.

Para el orden de la enseñanza debe el maestro formarse un plan; mas no es necesario que establezca clasificaciones rigurosas (reprobamos esta manera de enseñar á los niños), sino una división sencilla, á la cual pueda referir todos los ejemplares que examine.

Ni hay que recurrir al ingenioso sistema del célebre Linneo, que forma sus clases fundándose sólo en los caracteres de los órganos reproductores, ni al método del sabio Jussieu, basado en caracteres tomados de todas las partes del vegetal. Si hubiéramos de formar botánicos, adoptaríamos desde luego estos medios ingeniosos; pero no es este nuestro objeto; no aspiramos á los conocimientos *científicos*, sino á la *práctica*. Adoptaremos, pues, la división siguiente, tan sencilla como general.

1.° *Plantas útiles.* Bajo esta denominación comprenderemos todos los vegetales que pueden proporcionar al hombre algunas ventajas, ya bajo el aspecto industrial, ya bajo el económico, ya como medicinales, etc. Por ejemplo:

Las leguminosas, las de raíz alimenticia, etc.

Cereales: el trigo, la cebada, la avena, el maíz, etc.

Las plantas que se designan especialmente con el nombre de flores; pero sin mencionar en esta serie sino las más comunes, como la rosa, la coronilla, la margarita, etc.

Los árboles: la encina, el haya, el abeto, etc.

2.° *Plantas venenosas.* Se habla de las que produce el país y son más comunes.

Hay ciertas plantas usadas para condimentar los alimentos, de las cuales algunas variedades son venenosas, ó en determinadas circunstancias producen efectos nocivos, como los hongos, la cicuta, y es necesario advertirlo á los niños y explicarles cuanto pueda contribuir á que conozcan todos los detalles.

Pero ¿deben tratarse á fondo todas estas materias? Ciertamente que no, pues no bastarían para esto las horas de clase. Pero el Maestro puede hablar de las plantas que más convenga, según las circunstancias especiales de cada pueblo. Así es como debe entenderse el estudio de la botánica en las escuelas de instrucción primaria.

Veamos ahora el modo de proceder en la práctica, explicando una lección para niños de once á trece años, la cual puede servir de ejemplo para los demás.

«¿Qué planta hemos estudiado en la última lección?

—La última planta que hemos estudiado es la reina de los bosques.

(Se repite ligeramente por medio de preguntas la lección anterior, y luego se continúa.)

—Hoy, queridos míos, vamos á estudiar otra planta; hela aquí: (el maestro la presenta y reparte algunos ejemplares entre los discípulos); se llama *alforjón*.

—Mírenla Vds. bien. ¿La han visto Vds.? Pasemos al examen de los detalles, á cuyo efecto diré primero que el alforjón sólo vive un año. ¿Cómo se llama por esta circunstancia?

—El *alforjón*, por ser planta que no vive más que un año, se llama planta *anual*.

—Vean Vds. la raíz; ¿qué se advierte en ella?

—Tiene un gran número de hilitos.

—Y ¿cómo son estos hilitos?

—Muy delgados.

—Se parecen..... ¿á qué?

—Se parecen á los cabellos.

—Y ¿cómo se llama por esta razón la raíz?

—Por esta razón se llama raíz *capilar* ó *filiforme*.

—¿Qué será, pues, raíz capilar?

—Raíz capilar es la que presenta un gran número de hilitos muy delgados parecidos á los cabellos.

—Observen Vds. bien el *tallo*. ¿Quién sabrá decirme qué es el tallo del vegetal?

—El tallo es la parte de la planta que sale de tierra y sostiene las ramas, las hojas y los frutos.

—¿En qué dirección crece este tallo?

—Crece en dirección hacia arriba, hacia el cielo.

—Se dirige hacia el cielo: ¿cómo puede decirse esto de otra manera?

—Puede decirse que el *tallo es recto*.

—¿Qué es lo que tiene este tallo?

—Este tallo tiene *ramas*.

—Examinando bien el tallo, ¿qué se observa en él? ¿Es liso?

—No, señor; el tallo no es liso, tiene líneas.

—Sí, tiene líneas; ¿pero en qué sentido?

—Estas líneas van de un extremo á otro del tallo.

—Estas líneas son cóncavas como surcos poco profundos: y ¿cómo se llama el tallo por este motivo?

—*Surcado*.

—En vez de decir *surcado*, se dice á veces que el tallo es *estriado*. ¿Cuándo se llama el tallo estriado?

—El tallo es estriado cuando tienen líneas cortas y huecas en toda su longitud.

—¿Qué color tiene el tallo?

—El color del tallo es rojizo.

—¿Es igualmente rojizo en toda su longitud?

—No, señor.

—¿En qué parte es más rojizo?

Estos son los caracteres del tallo alforjón. ¿Quién sabrá repetirlos?

—El tallo del alforjón es recto, es decir, se dirige hácia el cielo; es ramoso.

porque sostiene ramas; es surcado ó estriado, porque tiene líneas cóncavas en toda su longitud, y, en fin, es de color rojizo.

—Hemos hablado de la raíz y del tallo. ¿De que trataremos ahora?

—Debemos hablar de las hojas.

—¿Por qué debemos hablar de las hojas?

—Porque las hojas están adheridas al tallo.

—Bueno, pero observen Vds. bien estas hojas; ¿por dónde están adheridas al tallo ó á las ramas?

—Estas hojas están adheridas al tallo por un rabito.

—Y este rabito se llama..... ¿cómo?

Carlos, V. debe saberlo, porque hemos estudiado ya muchas plantas; se llama *peciolo*. Y las hojas que tienen peciolo, ¿cómo se llaman?

—Se llaman *pecioladas*.

—Y este peciolo ¿tiene la misma longitud en todas las hojas de la planta?

El peciolo es más corto en las hojas de la parte superior del tallo.

—Observen Vds. de nuevo las hojas. ¿Cómo se llaman por su forma?

—Agudas.

—Y su base se ensancha formando dos lóbulos puntiagudos, de suerte que la hoja presenta la forma de una flecha. Por eso se dice que estas hojas son *sagitadas*. ¿Qué quiere decir *sagitadas*, tratándose de las hojas?

—Quiere decir que son agudas y que su base se ensancha formando dos lóbulos puntiagudos.

—¿Hay hendeduras ó cortaduras en el borde de estas hojas?

—No, señor.

—Cuando las hojas no tienen hendeduras, se denominan *enteras*. ¿Y por qué se llaman enteras las de esta planta?

—Las hojas de esta planta se llaman *enteras*, porque su borde no tiene hendeduras.

—Después de tocar una de estas hojas, díganme Vds. si tiene pelos en la superficie.

—No, señor; no tiene pelos.

—Las hojas que tienen esta cualidad se denominan *lampiñas*.

Hagan Vds. ahora el resumen de cuanto acabamos de decir.

—Las hojas tienen un peciolo bastante largo en la parte inferior del tallo y más corto en la superior; son *sagitadas, enteras y lampiñas*.

—Examinemos ahora la flor. ¿De qué color es?

—De color rojo pálido.

—¿Y cómo están dispuestas las flores?

—Las flores forman espigas pequeñas.

—He aquí una muestra del fruto del alforjón. Observen Vds. que tiene la forma triangular.

¿En qué estación han visto Vds. que florece el alforjón?

—El alforjón florece en verano.

—Noten Vds. una cosa que conviene mucho saber, y es que el alforjón prueba muy bien en los terrenos delgados, ligeros y pobres, donde no se da el trigo común.

¿Quién sabe para qué sirve el grano del alforjón?

—Para hacer pan.

—Sí, este es uno de los usos de esta planta; sin embargo, el pan hecho con este grano es bastante malo y poco nutritivo. Se emplea también..... ¿para qué?

—Se emplea también como alimento de los animales domésticos.

—¿Y especialmente?

—Especialmente de las aves de corral.

—Si digo que la flor de esta planta contiene un jugo que buscan las abejas, ¿adivinarán Vds. en qué país se siembra con preferencia?

—En los países donde se crían muchas abejas.

—El alforjón es originario del Asia. Se cree que se introdujo en Europa en tiempo de las Cruzadas. De consiguiente, ¿desde qué época se conoce en nuestro país?

—El alforjón se conoce en nuestro país desde el tiempo de las Cruzadas.

—¿En qué época tuvo lugar la primera Cruzada, al mando de Godofredo de Bouillón?

—La primera cruzada tuvo lugar en 1096.

—¿Y la última, bajo el mando de San Luis?

—Hacia 1254.

—Por consiguiente se conoce en Europa esta planta hace unos 600 años.

También se llaman *trigo negro ó sarracénico* y *fojol*.

¿Quién sabe repetir lo dicho acerca de la flor?

—Las flores son de color rojo pálido, dispuestas en espiga, y muy pequeñas. El alforjón florece en verano.

¿Quién sabrá completar la descripción que hemos hecho de la planta por lo que toca á su cultivo, su utilidad, su origen y su introducción en Europa?

—Es una planta de mucha importancia en los terrenos areniscos. Crece fácilmente en las tierras áridas, donde no se cultiva el trigo común. El fruto sirve para el alimento de los animales domésticos, especialmente de las aves de corral. Las abejas buscan el jugo que se halla en la flor de esta planta. El alforjón es originario del Asia y se introdujo en Europa en tiempo de las Cruzadas.

—Admiremos la sabiduría del Criador. ¡Cada país produce plantas particulares! ¡Qué variedad en la naturaleza!

Procuremos ahora reproducir por escrito la descripción de esta planta; y con objeto de facilitar el trabajo, voy á escribir en el encerado algunas palabras que puedan servir á Vds. de guía. El maestro escribe en el encerado:

Alforjón.

Naturaleza de esta planta. Caracteres principales de la raíz. Caracteres del tallo. Caracteres de la hoja. Caracteres de la flor. Semilla. Usos del alforjón. Cultivo de esta planta. Su introducción en Europa.

(*Teodoro Braun*, profesor de pedagogía.)

Braille (Luis). Nació en Campvrai (Francia) en 1806 y murió en París en 1852. Ciego á la edad de tres años á causa de un desgraciado accidente, se educó en el *Instituto de ciegos de París*, donde se distinguió pronto por sus disposiciones intelectuales y excelente carácter, mereciendo ser nombrado director del mismo Instituto en 1829. Aparte de otros trabajos que le conquistaron el aprecio

y consideración, tanto de sus discípulos como de sus superiores, lo que le ha dado merecida celebridad es un invento que facilita extraordinariamente á los ciegos la lectura y la escritura y que ha transformado con grandes ventajas la enseñanza. Braille representa los caracteres y signos de puntuación de la lengua escrita por medio de corto número de puntos salientes ó de relieve, sistema que aplica también á la música, y ha inventado á la vez un sencillísimo aparato para trazarlos los mismos ciegos, de modo que éstos leen y escriben con admirable facilidad. La explicación de este sistema, escrita por su inventor, se publicó en 1829 con el título de *Procedimiento para escribir las palabras, la música y el canto llano por medio de puntos, para uso de los ciegos.* Desde el momento que fué conocido se adoptó este procedimiento en nuestras escuelas de ciegos, con una ligera modificación introducida por uno de los profesores del colegio de Madrid, ciego también, reducida á aumentar un punto, lo cual simplifica los signos de puntuación y la escritura de la música.

Braubach (Doctor. Guillermo). Nació en Busbach, cerca de Francfort, en 1792. Después de varias vicisitudes en la niñez y la juventud, y de pasar algunos años ocupado en la fábrica de medias de su padre, emprendió los estudios de filosofía y teología y se dedicó luego á la carrera de la enseñanza, creando en Giessen un establecimiento de educación para niñas. En vista de los resultados obtenidos, se le hicieron proposiciones para trasladarse á Bona y para encargarse de la educación de los príncipes; pero pudo más en su ánimo el amor á su país y á su establecimiento que cuantas ventajas se le ofrecían. Aceptó, sin embargo, más adelante una pensión del Gran Duque para trasladarse á Suiza, donde estudió el método de Pestalozzi con gran provecho. De regreso á su país recibió el grado de Doctor; propuso la creación de una cátedra de pedagogía en la universidad y fué nombrado director de la Escuela Real que se acordó crear en Giessen.

Intimamente persuadido de la necesidad de la Pedagogía para dirigir la educación y enseñanza, con objeto de facilitar el estudio, publicó varias obras, entre ellas las siguientes: *Observaciones sobre la educación y enseñanza; Pestalozzi y el espíritu de su método de educación; Enseñanza universal de Jacotot; Reformas más esenciales en la organización interior de la escuela; Tratado de educación; Plan de enseñanza psicológica para las escuelas; Epítome de los fundamentos psicológicos de la moral ó de la enseñanza de los deberes.*

Braun (Enrique). Nació el 17 de Marzo de 1732 en Trasbery y murió el 8 de Noviembre de 1792. Encargado de la Dirección general de la Instrucción pública en Baviera como premio de sus trabajos en la organización pedagógica de las escuelas de primera enseñanza, introdujo la reforma que Felbiger había hecho en Austria, hizo obligatorias las escuelas superiores en las grandes ciudades, propuso la creación de las Normales y escribió varios libros de escuela para difundir los métodos racionales.

Enrique Braun pertenecía á la orden de los Benedictinos y á la Academia de Munich.

Bravo de Robles (Felipe Gaspar). Maestro del arte de escribir en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano. La lámina 59 de

la obra de Servidori Romano es una bellísima muestra de letra escrita por este maestro en 1699.

Bravo de Robles (José). Maestro en el arte de escribir de Madrid, en el siglo XVII; uno de los más diestros y hábiles profesores pendolistas y pedagógicos de su siglo, según Palomo. Fué nombrado por el Real Consejo de Castilla en 1662 examinador de maestros, y pertenecía á la Congregación de San Casiano.

Briseño (Juan). Maestro calígrafo de Madrid, en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Bricio (Tomás). Maestro calígrafo examinado de la villa de Valdetorres, por los años de 1818, citado por Naharro.

Brougham. (*Historia de la Educación.*) Enrique Brougham, descendiente de una antigua y distinguida familia, nació en Lóndres en 1779. Recibió su primera educación científica en la universidad de Edimburgo, á la vista de su tío materno, el célebre historiador Robertson, anunciando desde los primeros años los brillantes talentos que había de ostentar después. Con más afición á los placeres que al trabajo, rara vez se entregaba al estudio sino por incitaciones repentinas; pero era tal su capacidad, que en pocos momentos de aplicación hacía los más rápidos progresos. Desde muy pronto dió á conocer la facilidad de expresarse en una célebre reunión *(Speculative club)*, distinguiéndose entre todos los concurrentes. Asistía á estas reuniones, según costumbre de los jóvenes ingleses que aspiran á figurar como hombres de Estado; pero sin que esta preparación á la vida pública le retrajese de dedicarse al estudio de las ciencias en momentos de inspiración. Muchas veces, del animado movimiento del club pasaba al retiro de su bufete, para entregarse á una meditación profunda sobre las matemáticas ú otros ramos del saber, y con tanto provecho, que á la edad de diez y ocho años presentó á la Real Academia de Ciencias un escrito que causó la admiración de todos, y que apenas había salido de las escuelas, cuando era objeto de los elogios de los sabios más distinguidos de Europa, con los cuales sostenía una larga correspondencia en latín.

Terminados sus estudios en Edimburgo, hizo un viaje por el norte de Europa, en compañía del lord Estuardo, que había sido embajador de París, y á la vuelta de este viaje se dió á conocer como escritor. Su primera obra tenía por objeto la política de las colonias, y en ella hizo demostración de su rico lenguaje, de su buen juicio, de sus extensos conocimientos y de sus miras elevadas y prácticas á la vez, de suerte que no pudo menos de admirar el que un joven, que no había tomado aun parte en los negocios de Estado, tratase de asunto tan difícil con tan grande acierto. Por el mismo tiempo entró en relaciones con los editores del célebre periódico científico *Revista de Edimburgo*, contribuyendo no poco con sus trabajos al crédito de la publicación. En el año 1810 llegó por fin al puesto á que aspiran los jóvenes ingleses dotados de noble ambición: fué elegido miembro del parlamento. La fama de orador elocuente, conquistada como abogado y escritor público, y su reconocido talento en el trato social, habían hecho concebir grandes esperanzas; pero cuando hizo uso por primera vez de la palabra se repitió la ex-

periencia tan común en Inglaterra de que los brillantes aplausos con que se saluda al nuevo orador cuando se presenta por primera vez en la tribuna, no son siempre preludio de otros mayores durante su discurso. Brougham hizo poca impresión, porque no supo interesar al auditorio. Esto, sin embargo, no le impidió tomar parte muy activa desde entónces en todos los asuntos importantes y con no poco lucimiento. Ya en 1812 pronunció con grande aplauso un discurso acerca del Consejo privado, y cada vez aparecían con mayor esplendor sus brillantes dotes.

En 1818 consagró todas las fuerzas de su inteligencia á un asunto de la mayor importancia, lo cual bastaría por sí solo, cuando no hubiera otros motivos, para que hiciéramos mérito de este hombre eminente. Tomó la palabra y propuso la reforma de la legislación para *la mejora de las escuelas de pobres*, y desempeñó su tarea con tanto tino y elocuencia, que logró persuadir á todo el auditorio y hasta á su adversario político, Castlereagh, á quien arrancó los más sinceros elogios. Desde aquel día fué decisiva su influencia en el parlamento, reconociéndose por todos la superioridad de las facultades de que estaba dotado. En medio de los trabajos parlamentarios ejercía también la profesión de abogado, y entre otros muchos asuntos en que se ocupó con particular acierto, los anales de la administración de justicia de la Gran Bretaña presentan como obra maestra de derecho y de ciencia la defensa de un escritor que había combatido muchas veces al clero, en la cual se elevó á consideraciones generales sobre la Iglesia angelicana. Fué defensor acérrimo de la libertad de la prensa, y tomó parte muy activa en favor de la emancipación de los católicos, por cuya medida se había ya declarado el partido whig, del cual era ya uno de los más firmes apoyos. El último triunfo de su talento fué un discurso de siete horas sobre la reforma de la legislación inglesa y la tramitación de justicia, en el cual demostró con hechos y documentos los escandalosos vicios de que adolecían los tribunales.

El año 1830 obtuvo Brougham nueva y brillante recompensa con el título de barón y el nombramiento de individuo de la cámara de los lores. En el desempeño de este cargo no desmintió la inteligencia y actividad que le eran propias, consiguiendo desterrar envejecidos abusos que habían resistido á los esfuerzos de sus predecesores.

Echando una rápida ojeada sobre la vida pública de lord Brougham, se descubre desde luego que el objeto á que dirigía todos sus afanes y esfuerzos estaba reducido á la mejora de la *administración de justicia y de la instrucción general.* Quería difundir la educación del pueblo como ya lo habíamos demostrado en 1816; quería, según sus propias palabras, que la ley, de letra muerta se convirtiese en una verdad; de propiedad del rico, en patrimonio del pobre; de espada de dos filos en manos de la astucia y de la opresión, en báculo del hombre honrado y escudo del perseguido.

Fijó primero la vista en la *educación popular, como el verdadero y seguro fundamento de la buena administración del Estado.* El número de niños de la capital privados de los beneficios de la educación ascendía á 120.000, según las investigaciones hechas al efecto, y para remediar este mal propuso que se crearan en Londres, por vía de ensayo y bajo la protección del parlamento, algunos *establecimientos para la educación de los pobres.* La comisión, que había principiado sus trabajos bajo la presidencia del mismo Brougham en 1816, extendió sus investi-

gaciones á toda la instrucción pública en Inglaterra, y en cinco informes presentó al descubierto las corrompidas raíces del mal. La aflictiva situación de las clases pobres de la capital fué asunto de todas las conversaciones. Se discutió si convenía ó no comprender en la *instrucción del pueblo la religión del Estado*, se convino en la necesidad de hacer un escrupuloso examen de los *establecimientos piadosos* como medio de contribuir á la *educación popular*, y que tanto las *escuelas públicas superiores como las dos universidades* del país debían someterse á una escrupulosa inspección.

Persuadido Brougham de que el gobierno de los establecimientos superiores de enseñanza y otros institutos favorecían solamente á los intereses privados, los combatió con la mayor energía, sin consideraciones de ningún género. Mientras tanto el Gobierno, considerándolo como un derecho de la corona, nombró una comisión para que examinase los trabajos de Brougham, en lo relativo á los *establecimientos para la educación de los pobres*, sin dar participación alguna al autor del plan. Nada podía hacer éste; pero enterado de los secretos manejos de sus adversarios, declaró públicamente (escrito *an Romilly upon the abuse af charities)* que sólo podía desecharse su proyecto con objeto de patrocinar el engaño, de eternizar el abandono y proteger el fraude.

Sin desanimarse por las contrariedades, Brougham presentó en 1820 al parlamento su *plan de educación*. El principal objeto de este plan era introducir en Inglaterra las *escuelas parroquiales*, cuyo benéfico influjo era ya conocido en Escocia desde el siglo XVII, y que son de necesidad apremiante en un país en que sólo recibe la enseñanza primaria una décima parte la población. Desechado el proyecto por el Gobierno, buscó su autor el apoyo de los partidarios del clero, proponiendo que las escuelas parroquiales se sometiesen á la *inspección de los obispos;* pero esta proposición encontró grande resistencia entre los que pertenecían á las sectas disidentes.

Persuadido Brougham de que era inútil pensar en el parlamento y en los hombres políticos para realizar sus benéficas miras, hizo nuevos esfuerzos para conseguirlo por otro camino, llevado sólo de la idea del bien. Había visitado en 1816 el establecimiento de Fellemberg en Hofwyl; conocía los principios que servían de base á la organización del establecimiento de Owen en Lanark, y estaba convencido de que los institutos de esos dos hombres distinguidos serían un gran beneficio para los pobres de una ciudad populosa. Por eso, asociado con el lord Lansdown Macaulay y otros hombres benéficos fundó en Westminster el año 1819 una *escuela de párvulos* (Infant school), que en poco tiempo hizo grandes progresos. Quería que se realizasen sus célebres palabras: *en adelante el maestro y no el cañón será el árbitro de los destinos del mundo*, y no debía perdonar medio alguno. El ejemplo del Dr. Birkbec, que ya en 1800 explicaba nociones de ciencias naturales á los operarios de las fábricas y talleres, imitado después con mucho fruto en Edimburgo y otras ciudades de Escocia, despertó en Brougham la idea de crear un *establecimiento de educación para los artesanos*, el cual se estableció en Londres por una sociedad.

Brougham explicó el objeto del establecimiento, y desenvolvió los principios fundamentales para el mejoramiento de la educación del pueblo en un escrito con el título de *Practical observations upon the education of the people*. Del pueblo mismo, decía, ha de salir la mejora de su educación; pero es un deber de los

hombres inteligentes que han tenido la fortuna de recibir una cultura intelectual más extensa iniciar la obra. Entre los medios para conseguirlo comprendió *la publicación de libros baratos é instructivos, la fundación de sociedades de instrucción y recreo, y tratados fáciles de los conocimientos comunes.* Con este mismo objeto se fundó una sociedad para la *propagación de los conocimientos útiles*, y se publicó una colección de *escritos populares.*

Toda esta clase de establecimientos tenía por objeto la cultura intelectual de las familias trabajadoras; pero la educación de las clases acomodadas necesitaba reforma, pues los dos establecimientos destinados al objeto adolecían de muchos vicios, y para corregirlos promovió Brougham la creación de la universidad de Londres. La universidad tuvo también que luchar en su origen con poderosos enemigos, porque los hombres que se habían reunido para fundarla pertenecían en gran parte al patido whig, y de consiguiente estaban frente á frente del poderoso y rico partido tory, unido por interés propio al alto clero. No se desanimaron sin embargo los fundadores de la escuela, y tuvieron la satisfacción de contar 680 discípulos en 1829. Los adversarios de ella crearon otro establecimiento semejante con el título de *Kings College*, que se abrió al público el mismo año de 1829, que obtuvo la protección del Gobierno y entró en competencia con la universidad.

Tantos esfuerzos en favor de la *educación* é *instrucción* de su país no impidieron á Brougham ocuparse en mejorar en lo posible la *administración de justicia*, luchando sin cesar con los que estaban interesados en sostener los abusos. Muchas veces los alardes de la superioridad de sus facultades irritaba á los adversarios haciéndoles más tercos, por lo cual, á pesar de la posición á que se había elevado por su indisputable mérito (en 1832 era canciller de Inglaterra), no pudo realizar sus designios. Pero hasta sus mismos enemigos hacían grande aprecio de su talento y le reconocían como grande orador y hombre de extensos conocimientos. Su elocución era brillante, su ingenio perspicaz, su sátira punzante. A imitación de otros grandes oradores, preparaba sus discursos, como él mismo confiesa, pues que en asuntos importantes no es fácil improvisar, como algunos creen. Falleció en 1868.

Brunswick (Condesa de). Nació en Pozsony (Hungría) en 1775 y murió en Pesth en 1861. Su amor á la educación la llevó á Iverdun á visitar el Instituto de Pestalozzi, y después las escuelas de párvulos de Wilderspin, en Inglaterra. De regreso á su patria fundó en 1828 la primera escuela húngara de párvulos en Pesth, á que puso el nombre de *Jardin de Angeles.* Contribuyó después á la creación de otras escuelas bajo el mismo modelo, y creó una *Sociedad para fundar escuelas de párvulos.*

Brzoska (Enrique Gustavo). Nació en Konisberg (Prusia) en 5 de Junio de 1807 y murió en 11 de Setiembre de 1839. Fueron sus principales estudios la filosofía, la pedagogía, el griego y la historia. Desempeñó los cargos de profesor é inspector en el Seminario pedagógico de Herbart y en el colegio privado de Grafe y fué profesor extraordinario de la Universidad de Jena.

Publicó un escrito encareciendo la necesidad de crear en la universidad un Seminario pedagógico; insistiendo en la misma idea publicó más adelante el plan

de estudios y explicó en la misma universidad un curso sobre la ciencia de la educación. Por la misma época, con el fin de propagar sus ideas, fundó una Revista con el título de *Biblioteca central de literatura, estadística é historia de la Pedagogía en el país y en el extranjero*, que no pudo publicar más que dos años, los últimos de su corta vida.

El afán y la inteligencia con que se había dedicado al estudio de la Pedagogía teórica y práctica, como ciencia y como arte, hubiera contribuído al desarrollo de este ramo del saber, si no le hubiera sorprendido la muerte en lo más florido de su edad.

Bueno Reinoso (Anselmo). Pendolista de mediados del siglo XVIII, discípulo aventajado de Torio, en Valladolid.

Bueno (Diego). Maestro del arte de escribir en el siglo XVII. Publicó en 1690 un *Arte nuevo de enseñar á leer, escribir y contar* ilustrado con varias muestras. Separándose en la escritura de la forma recomendada por Lucas, adoptó el carácter verdadero redondo llano, con su desproporcionada anchura, generalizadespués como la letra más á la moda á principios del siglo XVIII. Servidori dice que este maestro formó las mayúsculas mejor que sus predecesores en España, de que tal vez hubiera podido sacar partido ventajoso el mismo Lucas, si el maestro Bueno se hubiese contenido en ciertos límites de simplicidad y sencillez, que no están reñidos, sino que más bien convienen con la verdadera belleza.

Burgos (Juan). Maestro calígrafo de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Burla. Algunas cosas que á primera vista parecen inofensivas y que los mismos padres aprueban, son á veces muy perjudiciales á los verdaderos sentimientos de humanidad. Los niños tienen inclinación á burlarse de sus compañeros, especialmente cuando sufren alguna deformidad física ó son de cortas disposiciones, y es preciso corregir esta inclinación que vicia el carácter, tanto de los que hacen gala de ridiculizar á los otros, como de los que son objeto de esta conducta. Conviene guardarse mucho de aplaudir á los que suelen hacer uso de chistes ofensivos, á los que se burlan de la debilidad de sus compañeros, y á los que se entretienen en referir anécdotas con objeto de ridiculizar. A veces esto manifiesta talento y sagacidad, pero á pesar de todo no debe manifestarse placer en escuchar dichos picantes y graciosos cuando son ofensivos, porque semejante conducta contribuiría á viciar las mejores disposiciones. No quiere esto decir que los hombres de sagacidad y agudeza de ingenio estén desprovistos de sentimientos de humanidad, pues algunos han escrito sátiras mordaces, á pesar de estar en ellos muy desarrollado el sentimiento de amor al prójimo; pero las cualidades más brillantes de la inteligencia no deben sobreponerse á las del corazón. Por lo demás, no debe censurarse los rasgos del talento, la crítica del ridículo, ni el aguijón de la sátira, porque no debe descuidarse ni destruirse el talento, sino impedir que se emplee en vejar ú oprimir á los demás, y mucho menos á los afligidos por algún defecto independiente de su voluntad.

C

C. Tercera letra de nuestro alfabeto y segunda de las consonantes, la cual representa dos sonidos, uno suave, parecido al de la *z* con la *e*, y otro fuerte, como el de la *k* con las demás vocales. Arrimando la lengua á los dientes de la mandíbula superior y separándola al arrojar el aliento, se produce el sonido suave que por esta razón se denomina dental. Encorvando la lengua tocando suavemente en la parte media del paladar al emitir el aliento, se produce el sonido fuerte llamado gutural.

En algunas provincias de España se confunde el sonido suave que representa la c con el de la *s*. Este vicio de articulación se corrige haciendo colocar los órganos orales en la posición antes indicada para la articulación conveniente. Este es el medio eficaz, pero como sea difícil de practicar, sobre todo con los niños, porque supone detenida y exacta observación, y cuesta además trabajo colocar los órganos orales como corresponde, es lo mejor recurrir á determinados ejercicios por la conversación y la lectura.

Princípiese por hacer pronunciar palabras en que entren articulaciones dentales análogas á la viciosa, y luego otras en que éntre esta articulación. Acudiendo á tiempo, basta muchas veces pronunciar despacio. De todos modos, con paciencia y á fuerza de ejercicios, llégase á corregir el vicio por muy arraigado que se halle.

Caballería. *(Historia de la Educación.)* La mejor escuela de disciplina moral en la Edad Media, según el célebre historiador *Hallam*, fué la institución de la caballería. Su influencia en las costumbres y en la mejora de la especie humana fué de grande importancia, por más que la vida de los caballeros tuviera más de poética que de real.

«La caballería, dice Cantú, es el incidente más notable de la historia europea entre el establecimiento del cristianismo y la revolución francesa; mezcla de sentimientos, de usos, de instituciones difícil de definir, y que no puede conocerse más que por sus efectos. Era una exaltación de generosidad que impulsaba á respetar, á proteger al débil, cualquiera que este fuese, á mostrarse liberal hasta la prodigalidad, á venerar á la mujer, la cual llegó á ser objeto de un amor noble que elevaba las facultades morales encaminándolas al bien; todo esto impregnado con un tinte particular, con un carácter religioso, que determinaba las acciones, consagraba las hazañas y depuraba el objeto de ellas. En tiempos de energía estas ideas debían ganar el campo de batalla cuando las guerras no tenían por objeto pasiones egoistas, ni el deseo de adquirir tesoros ó tierras, sino el amor de gloria, la generosidad, en suma, ese conjunto de sentimientos que comprende la palabra *honor*.»

Esta institución tuvo su origen y desarrollo en medio de circunstancias al parecer las más opuestas. El espíritu caballeresco de los árabes ha dado motivo á que algunos les atribuyesen la institución de la caballería; no falta quien ha presentado al Cid como el tipo de los caballeros, pero el germen principal se halla en la antigua Germania. El elemento gimnástico y guerrero dominante en los juegos y ejercicios de las naciones germanas durante el paganismo, se desarrolló de una manera notable bajo el influjo de la religión cristiana y aun de la de Mahoma, y la caballería la impulsó hasta el más alto grado de perfección. Esta institución se extendió por toda Europa desarrollándose principalmente en España, el Mediodía de Francia y la mayor parte de Alemania. Los principios dominantes en la vida del caballero, modificados según el carácter peculiar de cada pueblo, debían ser el honor, el amor, la galantería, el manejo de las armas y una conducta cristiana irreprensible, á cuyo fin debía encaminarse la educación.

Distinguíanse tres períodos en la educación de los caballeros. En el primero, que alcanzaba hasta la edad de siete años, estaba el niño bajo la vigilancia de la madre, la nodriza ó una dama. Aunque la mayor parte de los cuidados se dirigían al desarrollo físico, procuraba la madre inculcar en el ánimo de su hijo las ideas del honor y del amor para prepararle á su destino futuro. Procuraba infundirle la idea de que no llegaría á obtener la estimación de nadie ni alcanzar gloria y renombre si no estaba dispuesto á servir fielmente á los demás y á protegerlos; le decía que ningún hombre podía ser más dichoso que el que entregaba su corazón á una mujer virtuosa, amándola tanto como su propia vida.

El segundo período de la educación empezaba á los siete años y se extendía hasta los catorce. Durante este período tomaba el joven el nombre de paje ó doncel, y ya en su propia casa, ya en los castillos de ricos y poderosos magnates, ya en la corte de algún príncipe, se instruía gratuitamente en cuanto podía exigirse de un caballero. Las costumbres de las cortes y de los castillos no respiraban más que el honor y el amor, y bajo aquella atmósfera continuaba la obra de la educación caballeresca principiada por las damas. Los pajes se instruían en el manejo de las armas, y hasta las diversiones en que tomaban parte tenían por objeto la preparación á la guerra y los combates. Se les habituaba asimismo á las buenas costumbres y aprendían diferentes juegos usados en la corte. El doncel estaba ordinariamente al servicio de una dama noble, bella y virtuosa, la cual tomaba grande interés en la instrucción del joven. Un caballero completo sabía la música y el canto, y conocía algunos idiomas, especialmente el latín y el francés.

A la edad de catorce años el doncel se convertía en escudero, mediante una ceremonia especial. Entonces entraba al servicio de algún paladín famoso, con el cual tenía relaciones más íntimas que los pajes; le preparaba las armas, cuidaba de los caballos y le acompañaba en los torneos y combates. Tenía además otros cargos, y entre ellos el de instruir á los pajes. Se permitía á los escuderos celebrar torneos entre sí en presencia de las damas, para ejercitarse en el manejo de las armas, y todas sus ocupaciones y ejercicios eran una preparación continua al estado de caballeros, en el cual entraban luego, después de ocupaciones penosas y penitencias severas y de muchas ceremonias, entre las cuales se comprendía la de darles el último bofetón que podían recibir sin pedir ni tomar venganza.

La educación de las jóvenes se limitaba en un principio á desarrollar la belleza física, y luego infundir en su espíritu las ideas y sentimientos que debían ostentar toda la vida. Más tarde se las instruía en las artes y se les inculcaba los conocimientos propios para hacerlas dignas de amor, bien en la casa paterna, bien en un convento, bien en la corte de un magnate ó príncipe poderoso, en clase de dama de la casa. Se les exigía la instrucción en la lectura, la escritura, la música, la lengua latina, el gobierno de una casa y las labores de lujo propias de su sexo, basadas todas estas enseñanzas en principios morales y religiosos. Mientras dominaron estas ideas, puede decirse que la educación de los nobles era cristiana: practicaban ejercicios de piedad y debían poner sus fuerzas al servicio de la religión; sin embargo, desapareció bien pronto la idea de un amor puro, se relajó el lazo del amor conyugal, se trastornó la disciplina doméstica, y á la educación sencilla y religiosa vino á reemplazar la galantería de la corte, especialmente desde que las Cruzadas dieron á conocer los placeres de los orientales.

En los principios, y en parte hasta el siglo XV, las jóvenes y las señoras casadas vivían en el retiro, de que apenas salían para ir á la iglesia, para pasearse por el campo, donde á veces se entregaban al baile aun en medio de los rigores del invierno, y para hacer alguna visita. Cuando un extranjero, pariente ó amigo del padre ó de la madre llegaba al castillo, le recibían principalmente las mujeres con todas las atenciones permitidas por la severa moral de los antiguos tiempos, permanecía entre ellas, y las entretenía refiriéndoles sus viajes y expediciones, y las singulares aventuras de que había sido objeto.

Una vez casadas, las damas castellanas estaban sujetas por lo común á una vida bastante dura. El esposo, de continuo en campaña, vivía en parte de rapiñas; buscaba durante todo el año empresas peligrosas y aventuras galantes, sin pensar en la esposa que dejaba en el castillo, consagrándose en secreto ó públicamente al servicio de otra dama y á veces de muchas, y no volvía á sus dominios sino para ejercer en ellos el papel de tirano. Expuesta á toda clase de tentaciones la fidelidad conyugal de la mujer, sucumbía ésta con mucha facilidad, y si las ocasiones eran muy raras en los primeros tiempos de la caballería, fueron muy frecuentes en época posterior en que la disolución hizo rápidos progresos. A veces, como dice Guizot, la vida de familia á que estaba reducido el caballero desde que habitaba el castillo, desarrolló los sentimientos que correspondían á aquella posición; pero numerosos testimonios acreditan que casi siempre sucedió lo contrario.

Los caballeros poseían medios de instruírse en las siete artes liberales; sin embargo, eran muy pocos los que lo hacían, de suerte que las ciencias, reducidas á nociones superficiales, eran en aquella época propiedad casi exclusiva del clero. Las damas eran en cierto modo más ilustradas que los caballeros, pues sabían expresar por escrito sus ideas y sentimientos amorosos, tocaban el arpa y la lira, cantaban *pastorelas* y otras canciones, se ejercitaban en el dibujo y la pintura, bordaban en seda, en oro y en pedrería, cosían sus vestidos y los de sus padres, y hasta sabían aplicar á los heridos los remedios comunes y asistir y cuidar á los caballeros en toda especie de enfermedades.

Caballero (Fermín). Nació en Barajas de Melo (Cuenca) en 1800 y murió en Madrid en 1876. Hombre de clarísima inteligencia, de enérgica voluntad é in-

fatigable en el trabajo, ha figurado en primera línea en el campo de la política, de las ciencias y las letras y ha contribuído con sus escritos á difundir conocimientos útiles, desde los más elementales á los más elevados, en administración, en estadística, en geografía é historia, en beneficencia, en agricultura, en instrucción pública, en ciencia social. Como periodista, como diputado, como ministro, como alcalde de Madrid, como individuo de las Academias de la Historia y de Ciencias morales y políticas, como vocal de la Comisión del Mapa de España, como Presidente de la Sociedad Geográfica de Madrid y como encargado de otros muchos servicios, se ha distinguido en su desempeño por su incansable á la vez que inteligente y fructuosa actividad.

Dióse á conocer por sus ingeniosas y razonadas censuras del *Diccionario geográfico* de Miñano y de la *Geografía* de Torrente, ciencia á cuyo estudio y propaganda dedicó gran parte de su vida. Fué catedrático de esta asignatura en 1822 en la Universidad Central. Además de los escritos mencionados y de otros opúsculos, publicó sobre la materia: *La Turquía*, teatro de la guerra presente; el *Cuadro político de las cinco partes del mundo;* la *Nomenclatura geográfica de los pueblos de España;* las *Noticias topográficas y administrativas de Madrid;* la *Pericia geográfica de Cervantes;* el *Manual geográfico de España*, y una *Reseña geográfica de España*. Escribió asimismo la parte de España en la *Historia de Anquetil; La Población rural de España*, obra premiada que tuvo grande aceptación, con otros varios trabajos. Se ocupaba últimamente en investigar y dar á luz los escritos de los conquenses que se han distinguido por las letras y las ciencias, mostrándose en todo razonador y buen hablista.

Partidario decidido de la educación popular, tomó parte en las conferencias de noche que se establecieron en Madrid en 1840, encargándose de la enseñanza de la geografía, y en cuantas posiciones ha ocupado se hizo sentir su influencia en favor de las escuelas. Como ministro de la Gobernación expidió el decreto de 15 de Octubre de 1843 organizando las Escuelas Normales de Maestros. Precede á este decreto un meditado y extenso preámbulo, en que se determina con claridad el carácter de la institución, los deberes que impone á las autoridades, así como á los maestros y alumnos, de modo que pueda servir de guía á unos y otros. Prescribe luego en reglas claras y terminantes estos mismos deberes, lo concerniente á los programas de enseñanza, á los estudios y exámenes y á la administración económica. Llevan igualmente su firma la disposición para que se dé preferencia en la provisión de escuelas á los alumnos de Escuela Normal y otras. Con el epígrafe *Leer y escribir* publicó varios artículos encaminados á fomentar la instrucción y á crear bibliotecas populares; escribió un opúsculo sobre las necesidades de la primera enseñanza, y en sus visitas á las escuelas y en sus conferencias con los maestros, han sacado siempre éstos gran provecho de sus estímulos é instrucciones.

Cabello (Matías). Maestro calígrafo de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Cabezas (Alonso). Maestro calígrafo de Madrid á mediados del siglo XVII, pe la Congregación de San Casiano, llamado el *Anciano* por Ceballos para distinguirlo del hijo del mismo maestro.

Cabezas (Andrés). Maestro calígrafo de Madrid en la mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Cabrerizo (Julián). Maestro calígrafo examinado de Aniñón, por los años 1818, citado por Naharro.

Cadenas. Grabador en cobre y calígrafo. En la obra de Fernández Patiño figuran dos muestras de varios abecedarios, la primera adornada con rasgos y orlas de lazos, grabadas por Cadenas.

Cajas escolares de ahorros. Véase Ahorros.

Cajas de ahorros en las escuelas. Para las clases que no cuentan con otro recurso que el trabajo, la economía es una verdadera providencia que guarda sus beneficios y sabe distribuirlos con oportunidad. Pero la economía que consiste en guardar, sería improductiva. Sepárense 100 rs., guárdense en un bolsillo, y al fin del año no habrá crecido la suma. Depositense los 100 rs. en una Caja de ahorros, y al cabo de un año darán cuatro reales de interés. Dejando que el interés produzca á su vez interés, al cabo de diez años, sin añadir á esta suma nuevas economías, se habrá doblado la cantidad. Así es como aumentan rápidamente las sumas en las Cajas de ahorros, en razón de la economía que añade y del interés que produce.

En otro tiempo el rico que disfrutaba tantos derechos parecía tener derecho exclusivo á las economías que se consideraban como lo sobrante de sus rentas, ó lo superfluo. Está demostrado que el artesano se ve reducido á las privaciones por no saber economizar el producto de su trabajo, y no hay duda que el jornalero peor retribuído puede asegurarse recursos mucho mayores de lo que ordinariamente se cree, por medio de economías bien entendidas. Experiencias más recientes llevan más lejos la demostración del poder de los ahorros. Acostumbrando á los niños á privarse de las golosinas, que no conducen más que á alterar su salud, y obligándoles á depositar en una caja de ahorros provisional hasta reunir cuatro reales, las cortas sumas que suelen darles los padres los domingos y días de fiesta, el maestro de Mans acaba de hacer verdaderos milagros. Y como tal hábito contraído muy pronto tendrá tiempo de arraigarse, es de presumir que resista á las tempestuosas pasiones de la juventud, y que ha de ejercer su benéfico influjo en el niño educado de esta manera.

No es, sin embargo, nuestro ánimo considerar bajo este aspecto el establecimiento de cajas de ahorros en las escuelas. Las buenas instituciones, por lo común, además de las ventajas que hay derecho á esperar de ellas, producen otras que no se habían previsto. Tendremos una satisfacción en contribuir, según nuestras fuerzas, á inspirar á los niños de las clases poco acomodadas el espíritu de orden y economía que ha de servirles después de salvaguardia contra el influjo de perniciosos ejemplos; pero este resultado, por satisfactorio que sea, no es al que ahora aspiramos, sino á otros más urgentes.

Es demasiado cierto, por desgracia, que en los pueblos y en muchas ciudades del Mediodía y del Oeste, los padres envían sus hijos con mucha repugnancia á la escuela, porque les duele privarse del auxilio y provecho que les proporcionan.

Y esta repugnancia crece con los sacrificios que les impone la necesidad de vestir con decencia á sus hijos y de comprarles libros. Apelamos al testimonio de los maestros para que manifiesten cuán grande es el número de niños que dejan de concurrir á las escuelas por falta de libros y vestidos decentes. En las aldeas, la insignificante suma de dos reales es una cantidad de mucho valor, y cuando tiene que sacarla de su bolsa, ordinariamente vacía, el pobre labriego para la educación de sus hijos, prefiere dejar á éstos en una ignorancia cuyos inconvenientes no se halla en estado de apreciar. Y ¿cómo habíamos de censurar por esto al desgraciado jornalero que, desafiando la intemperie y con un trabajo más duro que las bestias de carga, compañeros suyos de infortunio, apenas puede dar pan á las inocentes criaturas que le rodean? El establecimiento de cajas de ahorros en las escuelas primarias facilitará la adquisición de libros y vestidos. Los padres, dando á sus hijos de vez en cuando algunas monedas para que las depositen en la caja de ahorros de la escuela, harán parcialmente y cuando les sea más fácil estos sacrificios, que de una vez y en épocas determinadas les serían imposibles. El jornalero más desgraciado malgasta á veces algunos cuartos, y si en lugar de emplearlos en distracciones, por lo común degradantes, los entregase á su hijo para depositarlos en la caja de ahorros de la escuela, al cabo de algún tiempo, cuando se elevase la suma á cuatro reales, pasaría á la caja de ahorros de la ciudad, donde empezarían á devengar intereses. De este modo tendría un recurso con que vestir con decencia á sus hijos y proporcionarles los libros, cuyo estudio completa y hace fructificar las lecciones del maestro.

Otras ventajas no menos importantes deberían resultar del establecimiento de cajas de ahorros *en las escuelas*. No se aplica lo que vamos á decir á esos niños privilegiados que, bajo el humilde traje de aldeano, ocultan un Dupuytren ó un Cuvier, porque estos genios extraordinarios no están sujetos á la ley común; pero sí á la mayoría de los alumnos de las escuelas primarias. Aunque no todos estén destinados á ejercer un arte manual ó una profesión industrial, ¿no son las escuelas un plantel de labradores, de carpinteros, de herreros, etc.? No se enseña la gramática, la aritmética, el dibujo lineal, la agrimensura, y la geografía y la historia á millones de niños para hacer de ellos otros tantos abogados, médicos y literatos; y si la ley produjera tales consecuencias, sería preciso derogarla. Si no tuviera otro objeto que dotar al país de elocuentes oradores, profundos jurisconsultos y brillantes escritores, promovería una horrorosa confusión, en la cual se suscitaría una lucha implacable entre ambiciones desenfrenadas, sin que nadie pensara en cultivar la tierra, facilitar los cambios comerciales, ni fecundizar las invenciones de las artes. Este no es el objeto del legislador, sino el que los niños de familias industriales puedan elevarse más fácilmente á las eminencias sociales, si la naturaleza los ha dotado de una organización privilegiada, y sobre todo, el que comprendan sin esfuerzos los progresos y aplicaciones nuevas de las artes mecánicas. El legislador ha querido ponerlos en disposición de practicar mejor los procedimientos de su oficio y apurar los instintos del alma ilustrando el espíritu; en una palabra, hacer mejores operarios, y especialmente convertir en hombres de más moralidad y de mayor inteligencia á millones de nuestros hermanos que ignoran hasta los más sagrados deberes. Las sanas luces, en efecto, hacen amar la virtud y dan capacidad para ejercer una profesión cualquiera.

De estas explicaciones resulta que los alumnos de las escuelas primarias, á

excepción de un número de ellos muy corto, unos dotados de genio y otros de bienes de fortuna, están destinados á ser labradores, carpinteros, mecánicos, etc. Los niños, una vez hombres, maldecirán la instrucción que se les ha dado, si en el tiempo de la asistencia á la escuela no se ha hecho más que cultivar su espíritu. Necesitan aprender el oficio que han de practicar y proporcionarse los medios de pagar su aprendizaje, y es un gran bien para ellos ponerles en estado de desempeñar el oficio á que han de consagrarse en el porvenir, por los conocimientos que se les suministren. Pero ¡cuántas personas de capacidad renuncian con dolor á carreras en que hubieran dado pasos gigantescos por no tener medios para hacer frente á los primeros sacrificios! Con la instrucción debe facilitarse á los niños de las escuelas los medios de ejercer un oficio, pues la instrucción que no pueda aplicarse á un objeto determinado, puede convertirse en instrumento de desmoralización en manos de un hombre apasionado y descontento de su suerte. El establecimiento de cajas de ahorros en las escuelas podía proporcionar á los padres un recurso cuando tratasen de dedicar al aprendizaje de algún oficio á sus hijos, á los cuales han sostenido durante su asistencia á las escuelas, hasta la edad de diez ó doce años. Los maestros se convertirían así en verdaderos padres de familia, pues no sólo formarían el espíritu y el corazón de sus discípulos sino que, acostumbrándolos á privarse de algunas satisfacciones pasajeras, les prepararían una carrera. Con sus prudentes consejos alcanzaría el maestro útil y honrosa influencia entre sus alumnos, y en algunos pueblos con particularidad haría un gran bien, porque en ellos es el único que con el párroco y el alcalde reune bastantes luces para desembrollar cuestiones que en pueblos más crecidos se resuelven con facilidad. La consideración que se le dispense estará en relación con los servicios que preste, y el establecimiento de la caja de ahorros en su escuela produciría resultados inmensos, que contribuirían á darle importancia. Los padres le agradecerán la instrucción de sus hijos, y no menos el que le hubiese proporcionado medios de pagar el aprendizaje. Pero se dirá que se exageran las ventajas de las cajas de ahorro. ¿Cómo añadiendo maravedís á maravedís se ha de reunir no sólo para los gastos de aprendizaje, pero ni aun para la adquisición de libros y vestidos?

Dejemos hablar los hechos, que es el mejor medio de convencer á los incrédulos. He aquí lo sucedido en la escuela de Mans. Gracias al profesor, hombre de mérito, se estableció en la escuela una caja de ahorros, en la cual se recibían sumas desde cinco céntimos hasta cuatro reales. Cuando las cantidades pertenecientes á un niño hacían cuatro reales, se depositaban en la Caja de ahorros de la provincia, á interés. Las familias acogieron con fructuoso entusiasmo esta medida, y los padres aumentaron los dones que hacían á sus hijos hasta el duplo, el triplo y el décuplo. Al cabo del primer año un niño había depositado 180 reales, y el total de las imposiciones de los 250 alumnos de la escuela ascendía á 31.922 reales vellón, suma enorme si se considera que procedía de la reunión de muy cortas cantidades, que al parecer no tienen la virtud de multiplicarse.

Pero he aquí otro rasgo que persuade hasta la evidencia de las ventajas de las cajas de ahorros. En la misma ciudad de Mans se anuncia la venta en pública subasta de los muebles de un artesano, por no poder pagar la suma de 240 reales. La familia está desolada y la desesperación puede acarrear fatales consecuencias. El hijo, que durante veinte meses de conducta ejemplar había hecho varias im-

posiciones en la caja de ahorros de la escuela, retira la suma total, con permiso del profesor, y entrega á los desconsolados padres 340 reales, con los cuales quedan satisfechas todas las deudas.—*(Ch. Martín y Octtavi.)*

Calasanz (San José de). Fué fundador de las Escuelas Pías, verdadero amigo de la niñez y uno de los pedagogos más notables por su saber é infatigable celo en la educación de los pobres.

San José de Calasanz, descendiente de una antigua familia de Aragón, nació en Peralta de la Sal el 11 de Setiembre de 1556. Dotado de excelentes prendas y educado con esmero por sus padres y maestros, descubrió desde los más tiernos años especial talento, y manifestó sus virtudes y decidida inclinación á las prácticas religiosas, á que atraía á los niños de su misma edad. Instruído en los primeros rudimentos del saber en su propio pueblo, estudió después latinidad en Estadilla; filosofía, jurisprudencia y cánones en Lérida, donde recibió el grado de doctor, y teología en las universidades de Valencia y Alcalá de Henares. Después de recibir la investidura de doctor en teología en esta universidad, donde, como en todas, había obtenido el aprecio y estimación de sus maestros y condiscípulos, se despidió para Jaca, llamado por el obispo, en cuyo pueblo debía decidirse su carrera.

Durante su permanencia en Alcalá había muerto su hermano mayor, y luego después su madre, sin que quedara para la sucesión de la familia otra esperanza que la de José. Por este motivo le llamó el padre á su lado, con el objeto de proporcionarle un buen puesto en el servicio del Estado, y un matrimonio conveniente; pero el hijo no tenía inclinación ni á lo uno ni á lo otro. De muy joven había probado ya sus piadosas disposiciones y su inclinación á la niñez, disposiciones, que, lejos de entibiarse, habían tomado incremento durante el curso de los estudios y de su vida retirada y laboriosa. Las miras é intenciones de su padre le pusieron en un conflicto, de que salió por entonces haciendo valer su corta edad y la conveniencia de terminar sus estudios, que podían serle útiles en todos estados y condiciones. Estando ya en Jaca, pasó el padre á visitarle, é insistió vivamente en su pensamiento, oponiéndose con firmeza á que abrazase el estado eclesiástico. José, sin embargo, más decidido cada vez á consagrarse á la Iglesia y á la salud de los hombres, daba largas por no afligir al autor de sus días, hasta que habiendo caído en una grave y peligrosa enfermedad, obtuvo por fin el consentimiento paterno para entregarse á la vida espiritual si se libraba de la muerte. Recobró en breve tiempo la salud, y cumpliendo su propósito recibió luego las sagradas órdenes del subdiaconado en Huesca, del diaconado en Fraga, y el sacerdocio en Urgel, en Diciembre de 1583, á la edad de 28 años.

Una vez sacerdote, le nombró su teólogo, confesor, examinador y director del clero y de las religiosas el obispo de Albarracín, el mismo que antes ocupaba la silla de Jaca. Felipe II, que se hallaba celebrando Cortes en Monzón, le encargó la secretaría de una junta creada para la reforma del Orden de San Agustín, en cuya comisión prestó grandes servicios, lo mismo que en la visita de Monserrat, que le confió también el monarca, asociándole al obispo de Albarracín, que había sido trasladado á Lérida, y á un ministro real. El obispo de Urgel le nombró después juez, visitador y vicario general de Tremp, y desempeñó estos cargos con tal acierto, que al cabo de un año era aquel obispado admiración de España, y no se

distinguió menos en Barcelona, donde con sus dulzuras y exhortaciones logró hacer deponer odios y enemistades que habían promovido grandes trastornos y disturbios.

En medio de las atenciones y aplausos que su talento y su conducta le valían en todas partes, y que rehusaba con decisión, tenía José el pensamiento de pasar á Roma. Dominado de esta idea, y como cediendo á un impulso superior, se decidió por fin á dejarse arrastrar de ella, y venciendo todas las dificultades se embarcó al fin con este objeto en Barcelona á principios del año 1592.

Luego de su llegada á la capital del orbe católico, instruído de sus prendas por el obispo de Urgel el cardenal Marco Antonio Colonna, le obligó á residir en su palacio con el carácter de teólogo suyo y maestro de un sobrino que vivía en su compañía. Pero estos cargos no bastaban á satisfacer la actividad y el ardiente amor de José para con Dios y para con el prójimo. A sus continuas prácticas religiosas añadía la visita de los hospitales, alistándose en las congregaciones más notables de Roma destinadas al servicio de los pobres, y pasaba el día y la noche en ejercicios piadosos. Asociado á la Congregación de los Santos Apóstoles, de la que luego fué elegido visitador, buscaba los pobres enfermos y desamparados con celo infatigable para socorrerlos y consolarlos. Entró en la hermandad de la Doctrina cristiana para dar mayor alimento y actividad á su espíritu, y enseñaba la doctrina cristiana á los niños y á los adultos los días festivos en las iglesias y aun en las calles y plazas todos los días, mereciendo ser nombrado Presidente de la Sociedad. Con motivo de la peste desarrollada en Roma á fines de Julio de 1596, redobló sus esfuerzos y su caridad visitando infatigable los hospitales y las casas particulares, hasta los más miserables albergues, distribuyendo en todas partes auxilios y consuelos, llegando hasta el extremo de conducir en sus hombros los cadáveres á la sepultura.

Infatigable en el servicio del necesitado, las únicas horas que le quedaban de reposo se entregaba á la oración y á las meditaciones piadosas. Pero todo esto no llenaba aun su corazón, que le inspiró otro servicio, para él de la mayor importancia: la educación de los pobres y desamparados. La visita de los hospitales y de las casas de los infelices, la multitud de niños que vagaban por las calles mendigando un pedazo de pan, abandonados de sus padres y adiestrándose en la maldad y á caso en el crimen, le hicieron conocer que la *ignorancia era la madre fecunda y maldita del vicio y la miseria*. Exhortó á los padres á que mandasen sus hijos á las escuelas, sin que obtuviera resultado alguno, porque no tenían con qué pagar la enseñanza. Acudió á los maestros para que admitiesen gratuitamente á los pobres en sus escuelas, y los únicos maestros de Roma en aquella época, llamados de cuartel, mezquinamente dotados, no accedieron á sus ruegos, replicando hallarse demasiado recargados de trabajo, ó que se les aumentase la asignación. Se dirigió al Senado pidiendo el aumento de la dotación de los maestros, y el Senado le dispensó muchos elogios por su celo, pero nada más, pretextando la falta de recursos. Volvió entonces la vista á los jesuitas, pidiéndoles que admitiesen en sus aulas á sus infelices protegidos para instruirlos en la religión y en los primeros elementos de las ciencias, y contestaron los padres que el reglamento del colegio, confirmado por la autoridad pontificia, no permitía admitir otros alumnos que los que estuvieran ya instruídos, por lo menos en lectura y escritura. Recurrió por fin á los dominicos, y también sin fruto, porque las reglas del

instituto no lo permitían. Penetrado de dolor al ver que *pedían* los *párvulos* el *pan* de la doctrina cristiana *y no había quien se lo partiese*, atravesaba un día una plaza y vió ante sus ojos una multitud de muchachos que con sus juegos y palabras revelaban la mayor disolución de costumbres. Aquel lastimoso espectáculo le decidió á realizar por sí mismo su pensamiento, y tuvo la satisfacción de abrir la primera escuela pública y gratuita de Roma.

Resuelto á llevar á ejecución su empresa, buscó el barrio más pobre de la ciudad y donde era más necesaria la instrucción. Se fijó en el de Trastiberino por reunir las circunstancias expresadas, y puesto de acuerdo con el digno párroco de Santa Dorotea, D. Antonio Brendani, le ofreció éste su cooperación y dos piezas contiguas á la sacristía para aulas. Encontró dos virtuosos sacerdotes dispuestos á auxiliarle en su caritativa tarea, obtuvo del papa para sí y para otros sacerdotes la facultad de enseñar á los niños pobres sin estipendio alguno, habilitó los locales con los enseres necesarios, y anunció en la parroquia la apertura de las escuelas, la cual se verificó en Noviembre de 1597. Considerando la instrucción de los pobres como una de las más elevadas obras de piedad, puso á sus escuelas el nombre de *Escuelas Pías*. En la primera semana pasaban ya de ciento los alumnos á quienes instruía con ferviente celo en el catecismo, la lectura, la escritura y la aritmética, proveyéndoles también de papel, plumas y otros objetos necesarios que por falta de recursos no podían proporcionarse. Los sacerdotes auxiliares, al cabo de algún tiempo, no se hallaron con fuerzas para resistir el trabajo, á causa del número creciente de discípulos; murió el párroco de Santa Dorotea, y en esta situación tuvo que recurrir José á sacerdotes pobres que, mediante algún estipendio, le ayudasen á continuar la obra santa que había emprendido.

El crédito de las escuelas atraía cada día nuevos alumnos, y no bastando ya las salas contiguas á la sacristía, ni otra casa que había tomado en arrendamiento, para contenerlos todos, trasladó las escuelas al campo de Flora. Allí, con aprobación del papa, formó una congregación de eclesiásticos destinados á la enseñanza, los cuales le eligieron por prelado con el título de *Prefecto de las Escuelas Pías*. Así empezó el año 1600 el instituto de las Escuelas Pías, cuya fama crecía en términos que era necesario ensanchar las aulas cada momento, y muy pronto fué preciso alquilar el palacio Vestri, inmediato á San Andrés del Valle, para no despedir á los pobres que demandaban instrucción. En este palacio se reunieron hasta mil alumnos, entre los cuales se contaban veinte judíos, á quienes, según Morichini, lejos de cerrarles la entrada, los acogía el Santo con sumo gusto.

Los progresos del instituto promovieron la emulación y la envidia y suscitaron á José infinitas asechanzas, sin que nada fuese capaz de apartar á este hombre piadoso de su santa ocupación. Las quejas y calumnias promovieron algunas visitas por orden de los papas, pero no sólo sirvieron para la justificación del instituto, sino para su mayor elogio. Cada vez era mayor la concurrencia de los alumnos. Por esta causa se trasladaron las escuelas, buscando un local más extenso, á principios de 1605, á una casa frente á San Pantaleón, y en 1.° de Octubre de 1612 al palacio *Cenci*, que se compró al efecto, y donde por un breve de 6 Marzo de 1617, se instituyó la *Congregación paulina de pobres de la Madre de Dios de las Escuelas Pías*, ordenándose que la profesión fuese de votos simples y quitándose la restricción de que no se pudiese enseñar sino á los niños pobres. El 25

del mismo mes tomó el hábito José, llamándose *José de la Madre de Dios*, adoptó por escudo del instituto el nombre de *María, Madre de Dios*, escrito con caractéres griegos, y vistió el hábito, con facultad del papa, á catorce compañeros, distinguidos por su ciencia y virtud. En 18 de Setiembre de 1621 fué erigida en religión la Congregación paulina, dejando este nombre y tomando el de *Religión de clérigos regulares pobres de la Madre de Dios de las Escuelas Pías*, y fueron aprobadas sus constituciones en 31 de Enero de 1622.

A pesar de todas las contrariedades, se difundió el crédito y la reputación de la Orden, y se estableció ésta en Italia, Alemania, España y otros puntos, donde tuvo la mejor acogida. El director y el alma del instituto rehusó constantemente honores, distinciones y dignidades, y aunque aceptó la de General de la Orden, no por eso dejó de instruir á los niños más pobres, cortar las plumas, hacer muestras, barrer las escuelas y limpiar la inmundicia. Por fin, después de largos años consagrados á su meritoria obra, al socorro de los menesterosos y á las prácticas y meditaciones piadosas, murió José el 25 de Agosto de 1648, á los 92 años de edad.

Fué beatificado por breve de 7 de Agosto de 1728 de Benedicto XIV y canonizado por decreto de 12 de Octubre de 1776, expedido por el papa Clemente XIII.— (Véase el artículo Escuelas Pías.)

Cálculo (Enseñanza del) (1). El cálculo debe enseñarse en las escuelas populares, como medio de formar la atención y el juicio, y como instrumento necesario en las relaciones de la vida social.

Dos escollos hay que evitar por lo que hace á esta enseñanza en las escuelas elementales: ni debe limitarse el profesor á la enseñanza del mecanismo del cálculo, ni pretender demostrarlo todo minuciosamente como en las escuelas científicas. Cuando se reduce á puro mecanismo no aprenden los discípulos á calcular sino de memoria, y olvidan fácilmente lo que han aprendido, ó bien recuerdan los procedimientos sin saber hacer aplicación de ellos. Por el contrario, si se ocupa mucho tiempo en demostraciones rigurosas, no queda bastante para la práctica, para el cálculo usual. Entre estos dos extremos hay un medio: no entrar en otras demostraciones que las necesarias para comprender el mecanismo y las reglas. Este método se recomienda y adopta en muchos manuales, y se practica con gran provecho por los buenos maestros.

Por lo común se comete la falta de marchar muy de prisa en los principios, sin insistir bastante en los primeros elementos. Cuando se pregunta á un profesor en qué están sus discípulos con respecto al cálculo, suele contestar que *en la regla de tres*, y al proceder al examen, muchos de ellos, no sólo están muy lejos de comprender la razón de esta regla, sino que ni aun saben explicar la más elemental de las operaciones que ejecutan. En esta enseñanza especialmente todo depende de los más sencillos elementos. Lo esencial es, cuando se ha familiarizado un poco á los niños con los números por medio de los ejercicios del tablero contador y del cálculo mental, inculcarles bien la *numeración*. Bien comprendida la numeración, todo lo demás es fácil. Las operaciones fundamentales, *adición* y *sustracción*, no son más que consecuencia de la numeración. El conocimiento de

(1) Véase Aritmética.

la *tabla pitagórica*, que es el instrumento de la *multiplicación* y *división*, debiera adquirirse por el cálculo mental y no de memoria. Para esto es un excelente ejercicio el que los mismos discípulos formen la tabla, y cuantas veces sea necesario. En los principios, cuando se ejercitan en la multiplicación, se puede consentir que dirijan la vista á una de las tablas trazadas por ellos mismos.

El sistema de fracciones decimales, que es la base del sistema métrico, no es otra cosa que una consecuencia de la numeración ordinaria, y puede enseñarse al propio tiempo que ésta.

Otra falta muy común consiste en emplear en las primeras operaciones cantidades muy grandes y números abstractos, mientras que lo conveniente es ocupar largo tiempo á los niños en el cálculo de números concretos y de pocas cifras. Los ejemplos deben tomarse en lo posible de los usos de la vida, de la industria, de la historia natural, de la astronomía, etc., pues de este modo se facilita el cálculo y se hace interesante, atractivo y útil.

Por regla general, la extensión de la enseñanza del cálculo en las escuelas primarias debe determinarse por las necesidades de la vida práctica. Sucede con frecuencia que hasta los niños que pasan por más hábiles en el cálculo dentro de la escuela, al salir de allí no saben hacer aplicación cuando se ofrece en los negocios de la vida. Conviene sin duda enseñar á los niños algo más de lo estrictamente necesario, pero no debe perderse de vista jamás las necesidades á que el cálculo debe satisfacer principalmente. El cálculo debe aplicarse á otros problemas y á otros objetos en las escuelas de los pueblos que en las de las ciudades; pero tanto el que ha de dedicarse á la agricultura, como el que ha de ser artesano, necesita conocer las reglas principales de contabilidad y saber resolver fácilmente las cuestiones que pueden ofrecerse todos los días.

El uso exclusivo del sistema decimal en el cálculo de pesas y medidas, no dispensa al maestro de familiarizar á los discípulos con las fracciones ordinarias, pues hay muchos casos, aun en la vida práctica, en que este conocimiento es indispensable.

Pero lo que importa recomendar á los maestros es la práctica del cálculo mental ó verbal. Estos ejercicios, de gran sencillez en los principios, y que pueden llevarse muy adelante y variarse hasta el infinito, sirven para dos fines. En primer lugar son un excelente medio de educación lógica, y además el mejor modo de enseñar á los niños el cálculo usual, que consiste en resolver con facilidad y con el auxilio de la pluma problemas que se ofrecen á todas horas. Bien dirigidos, dan grande interés á una enseñanza árida en sí misma, y son más bien una distracción que un trabajo. Creemos que no tardará en introducirse el cálculo mental en todas las escuelas populares.—(*J. Willm.*)

Caldeira (Duarte). Calígrafo é iluminador de títulos de nobleza y trabajos heráldicos en Lisboa, á fines del siglo XVI y principios del XVII. En la Biblioteca imperial de París se conserva la *Genealogía* de la Casa de Sandoval, en folio, con la dedicatoria al Duque de Lerma, y firmada por el calígrafo Duarte Caldeira. Lisboa, año de 1612.

Calderón (Eugenio). Maestro calígrafo examinado de Sigüenza por los años 1818, citado por Naharro.

Calefacción de las escuelas. Antiguamente en muchos pueblos los niños concurrentes á las escuelas tenían la obligación de contribuir con cierta cantidad de leña durante el rigor del invierno para templar la sala de clase. En la actualidad, donde es necesario, se atiende á este servicio con la consignación del material.

Para la calefacción se emplean diversos medios dispuestos de manera que, á la vez que sirven para conservar la temperatura conveniente en la escuela, promueven la renovación del aire, que en los sitios donde se reunen muchas personas es de absoluta necesidad. El más conveniente es el de un foco central, de donde por medio de tubos irradie el calor á todos los departamentos del edificio. Así se sostiene una temperatura igual y se evitan los inconvenientes que ofrecen otros procedimientos; pero sólo puede adoptarse por el coste de la instalación y sostenimiento en las escuelas de muchas clases, en las cuales puede emplearse con economía.

Los hogares ó fogones de algunas escuelas de los pueblos no irradian el calor con igualdad, así que los que se hallan próximos al foco respiran una atmósfera muy elevada y los que están lejos no participan del calor. Los braseros vician el aire hasta el punto de que cuando están mal encendidos pueden producir la asfixia. Las estufas son los aparatos, entre los comunes, que tienen menos inconvenientes colocando en ellos una vasija de bastante superficie para saturar el aire de humedad, pues se deseca con el calor é irrita los ojos y los pulmones cuando no se toma la indicada prevención.

Sea cual fuere el medio adoptado, el maestro debe prevenir los accidentes á que por efecto de sus travesuras están expuestos los niños con el fuego, y cuidar con diligencia de la renovación del aire. Se recomienda que la estufa se envuelva en una capa de tierra cocida, dejando entre ella y la superficie metálica del aparato una capa de aire para evitar la irradiación demasiado directa, y asimismo que las bocas de emisión del calor estén á mayor altura que la cabeza del niño puesto de pie. Donde no se reviste ó rodea la estufa de la manera indicada, ha de cuidarse mucho de que no llegue á enrojecerse por el calor. Algunos recomiendan que el tubo por donde se conduce el humo á la chimenea recorra la clase para que esparza el calor por toda ella. Otros opinan lo contrario, porque el tubo produce mal olor y suele destilar gotas de agua por las junturas.

Como los sistemas de calefacción tienen también por objeto renovar el aire, para completar las anteriores indicaciones véase el artículo Ventilación.

Caligrafía. Es imposible fijar con exactitud la época de la invención de la escritura, ni dar á conocer su origen.

Parece probable que la pintura fuese el primer medio de representar el pensamiento y ponerlo á la vista de los demás, pero esta pintura debió ser muy grosera y convertirse luego en simbólica, porque de otro modo era imposible expresar por su medio un pensamiento algo complicado.

Los jeroglíficos de los egipcios eran una pintura abreviada, dependientes de convenciones arbitrarias, fuera del alcance de la generalidad, é incomprensibles á veces para los iniciados, porque teniendo en ella gran parte la imaginación, no era raro quedar desfigurada la verdad.

Reflexionando acerca de la palabra articulada, se echó de ver que eran muchas

las palabras para expresar los objetos y sus relaciones y pocos los sonidos articulados. Esta observación condujo á la idea de imaginar signos arbitrarios para representar palabras y no para representar objetos.

De la representación de los sonidos por un signo, á los caracteres alfabéticos, era menos difícil el tránsito, y se llegó por fin á representar los *sonidos simples* por medio de las vocales, y las *modificaciones* de los sonidos por medio de las consonantes, cuyos signos constituyen los caracteres alfabéticos, que son puramente convencionales.

La falta de documentos auténticos que comprueben la época de la invención de estos caracteres, es causa de que no pueda asegurarse con exactitud cuál fuese su origen; pero se cree generalmente que los fenicios los inventaron, y que trasmitieron este conocimiento á los egipcios. Las colonias egipcias de Cecrops y Cadmo introdujeron en Grecia la escritura alfabética y los griegos la trasmitieron á los romanos.

Los antiguos empleaban para escribir planchas de madera cubiertas de cera y se servían de punzones ó buriles, llamados *estilos*, de oro, de plata, de cobre, de hierro, de hueso ó de marfil, para trazar las letras. Una de las extremidades del estilo estaba aplastada, para frotar la cera y borrar, cuando fuese necesario, lo escrito.

Más tarde la vitela y el pergamino reemplazaron á las planchas de madera cubiertas de cera, se sustituyó á los estilos los juncos ó cañas y las plumas empapadas en tinta ó en un líquido de color.

Aun se usan en el día en Egipto, en Turquía y en algunos puntos de Oriente, cañas delgaditas, que se cortan con mucha facilidad.

El uso de las plumas de escribir se remonta en Europa á los primeros siglos de la era cristiana; sin embargo, la escritura fué por largo tiempo un arte reservado á los copistas y á los sabios.

Refiere la historia que no habiendo acertado el emperador Justino á formar las letras que debía trazar al pié de un edicto, se valió de una tablilla de madera en la cual se habían trazado las fórmulas necesarias, y no hacía más que seguir con la pluma los contornos de las letras talladas en la madera.

La escasez de plumas y de tinta era tan notable en el siglo IX, que habiendo reunido Luis el Benigno en Lila muchos obispos para examinar un acto muy importante, al ir á escribir no se encontró tinta, ni en el palacio del rey, ni en el de los obispos.

La tinta de los antiguos era muy espesa y parecida á la de China: se componía de negro de humo ó de marfil y pez ó goma. Para usarla se desleía en agua de goma.

La letra más antigua conocida es la romana, que adulterada después, se llamó gótica ó monacal, y es la misma empleada en la imprenta hasta el siglo XVI.

La *redonda* se deriva de la gótica moderna.

La *bastarda* es una imitación de la romana, se usó luego después de la gótica y se ha conservado por la belleza de sus proporciones, y sobre todo por ser muy legible.

Se ha observado que la bastarda excluye los adornos y que su carácter severo contribuye á la claridad y precisión, circunstancias que la distingue de todos los géneros de escritura.

La *ligada* es de origen más reciente, pues se introdujo hacia el siglo XVIII por pendolistas que añadieron adornos y rasgos á las letras. Este género de escritura tiene su mérito particular; sin embargo, la forma de algunas letras la hace menos legible que la bastarda. La ligada, en fin, es hermosa, y más expedita y más libre en su marcha que la bastarda y la redonda.

La *inglesa*, que algunos autores denominan *cursiva*, es notable por la elegancia de sus proporciones y perfiles, y aunque los gruesos son un poco fuertes y los caracteres no son bastante prolongados, á pesar de todo es muy agradable á la vista y se lee fácilmente. Rechaza los adornos superfluos que los pendolistas de mal gusto quieren introducir, pero es menos severa que la bastarda y admite algunos rasgos graciosos.

La letra *americana* es una especie de cursiva de mucha inclinación que se parece á la ligada: los pendolistas han procurado generalizarla en las oficinas y en las casas de comercio.

Por una extravagancia bastante notable se ha resucitado hace algún tiempo la letra gótica; pero sólo se usa en los encabezamientos de algunos escritos, en la imprenta para variar los títulos, en los bordados, en la pintura y en el grabado.

En algunas escuelas se enseña á los niños las mayúsculas y el carácter gótico grueso y mediano: el cuadrado apenas se usa.

El carácter distintivo de las mayúsculas góticas consiste en parecerse más á un dibujo que á una letra. Las mayúsculas de los manuscritos antiguos están dibujadas con grande esmero, y los rasgos delgados de que se componen están hechos en parte con la pluma y en parte con el pincel. Estas letras están adornadas con pinturas brillantes, tintas de oro y á veces con dibujos de mucho mérito.

Los manuscritos antiguos son de pergamino: parece que por mucho tiempo la vitela y el pergamino fueron las materias de que se hacía uso para la escritura.

Después suministró su corteza interior el *papyrus*, planta egipcia, cuya corteza servía para escribir: del *papyrus* viene el nombre de papel.

El tallo del papiro se compone de varias hojas sobrepuestas, que se separan con una aguja. Para prepararlas se coloca una de estas hojas sobre una tabla humedecida, se cubre con una ligera capa de cola fina, se pone otra hoja sobre la primera y se dejan secar al sol. Las hojas más interiores del tallo son muy delgadas y dan el papel más fino.

Los romanos hacían uso del papiro egipcio y usaban la cola para darle consistencia.

Las primeras fábricas de papel de trapo se remontan á los primeros años del siglo XIV.

Con la invención del papel de trapo hizo grandes progresos la caligrafía, y es probable que en el siglo XIX los haga mucho mayores.

Cuando todos los pueblos tengan escuela, y las escuelas estén provistas de buenos modelos de escritura, se generalizará el gusto, y nadie querrá expresar sus pensamientos en el papel con caracteres ilegibles, que exigen poco menos trabajo para descifrarlos que los jeroglíficos ó los caracteres *rúhnicos* (1).

---

(1) Las letras ó caracteres rúnicos ó rúhnicos, son los caracteres jeroglíficos de que

El estudio del dibujo lineal contribuirá notablemente á los progresos de la caligrafía, porque habituará á los discípulos á la precisión y exactitud. ¿No es un error muy grave y perjudicial querer reducir el dibujo lineal á la práctica del compás? ¿Se escribe haciendo uso del compás? ¿No debe calcular el discípulo al escribir la proporción de las letras, sin hacer uso de instrumento alguno? De los esfuerzos que los niños tienen que hacer para llegar á la imitación exacta de las formas, proviene la inteligencia, así como la habilidad en la ejecución. Lo mismo sucede con el dibujo lineal: la destreza se adquiere dibujando libremente y sin auxilio de instrumentos; después se perfecciona el trazado con el compás, la escuadra y la regla. El dibujo lineal es el dibujo de los alumnos de las escuelas primarias. ¡Que no se reduzca á la rutina! ¡Que encuentren en este dibujo el germen y el tipo de ese bello ideal que la vista y el estudio de los buenos modelos antiguos y modernos desenvuelven en el espíritu de los niños de familias acomodadas! ¡Que el dibujo lineal contribuya á los progresos de la escritura, y que se auxilien mutuamente la caligrafía y el dibujo!

Después de estas consideraciones, entremos en detalles.

Para escribir bien es preciso que el cuerpo del que escribe guarde una postura conveniente, y esto es muy esencial, pues que puede alterarse la salud de los niños por efecto de una posición violenta que oprime el estómago, impide el juego fácil y natural de los pulmones, y produce lesiones en los órganos vitales. Estos accidentes no son obra de un día, pero como una vez adoptada la mala posición se convierte en hábito, es menester vigilar con mucho cuidado cuando los niños empiezan á escribir, porque además de lo expuesto, la posición contribuye mucho asimismo para escribir bien.

El cuerpo debe estar á plomo, un poco oblicuo, de manera que el lado de la izquierda se separe de la mesa unos dos centímetros y el derecho cinco. La pierna izquierda se adelanta más que la derecha, y ésta debe estar á plomo.

He aquí la razón de todo esto. Como el peso del cuerpo descansa en el antebrazo izquierdo, el pie izquierdo debe avanzar un poco más debajo de la mesa, para que la base sea más ancha.

La mano izquierda sujeta el papel á cierta distancia del borde de la mesa, y lo hace avanzar á medida que se escribe.

El antebrazo izquierdo ha de guardar una posición oblicua, porque si estuviera paralelo al borde de la mesa avanzaría demasiado en lo interior y la posición sería fatigosa.

Todo el cuerpo se inclina hacia la izquierda, para que el brazo derecho se mueva con facilidad.

Compréndese por sí mismo el mecanismo de esta postura que hace apoyar el costado izquierdo del cuerpo sobre la pierna y el antebrazo del mismo lado, á fin de que el derecho, que es el que ha de obrar, tenga libertad en sus movimientos.

Si el cuerpo tocase á la mesa, no sólo resultarían lesiones orgánicas al cabo

---

habla Odin, primer legislador de Escandinavia, en los libros que se le atribuyen. Consérvanse aún algunas figuras en el Norte grabadas en las rocas.

La palabra *rune* ó *ruhne* viene de la antigua lengua gótica, y significa *cortar*, *tallar*. porque estos caracteres se graban en las rocas, en las piedras y en los metales.

de algún tiempo en el estómago, comprimido por un obstáculo duro, sino que esta posición haría avanzar desmesuradamente el antebrazo derecho, dificultando el movimiento de la mano.

La cabeza no debe inclinarse á un lado más que á otro, sino un poco hacia adelante. De inclinarla hacia la derecha ó hacia la izquierda, además de contraer un mal hábito, el punto de vista no es el natural, ni por consiguiente el que se requiere para escribir bien.

La inclinación de la cabeza hacia adelante es necesaria para el equilibrio del cuerpo. No pueden sin embargo prescribirse reglas fijas acerca de este particular, á causa de la desigualdad de la vista de diferentes individuos. Los míopes la aproximan naturalmente al papel; los présbitas, por el contrario, la separan en cuanto pueden, y tienen la cabeza recta. Advertiremos únicamente que á los niños de corta vista se les debe proporcionar un pupitre á fin de que aproximen el papel á los ojos sin necesidad de bajar la cabeza, apoyando la barba en el pecho. En las buenas escuelas hay bancos y mesas de tres distintas alturas proporcionadas á la de los niños, asunto de que se trata con extensión en el artículo BANCOS.

Los pies del niño deben descansar en el suelo ó en travesaños, pues que sin esto no guarda el cuerpo el equilibrio sino apoyándose en el antebrazo izquierdo, en cuya posición la escritura es pesada.

El antebrazo derecho debe avanzar algún tanto en la mesa, pero no del todo, porque comprimiéndose los músculos se fatigarían muy pronto. Debe avanzar poco más de la mitad, según aconseja la experiencia y la práctica de los buenos pendolistas.

Cuando sólo se apoya en la mesa la muñeca, no hay aplomo en el antebrazo, falta limpieza y seguridad en los caracteres, no pueden formarse bien las mayúsculas ni los perfiles, se siente dolor en las articulaciones de los dedos, y se fatiga pronto la mano.

Algunos quieren que el brazo derecho esté pegado al cuerpo para que los niños consigan desde luego dar *inclinación* á la letra, pero los buenos pendolistas no admiten esta práctica. Parece que la mejor distancia es de unos cinco centímetros para escribir la letra bastarda.

Con arreglo á este principio pueden los maestros corregir los defectos de inclinación en la letra haciendo apartar del cuerpo más ó menos, según las circunstancias, el brazo derecho. Cuando un discípulo traza los caracteres rectos se le obliga á aproximar el brazo derecho al cuerpo y vendrá naturalmente la inclinación; cuando la inclinación fuere excesiva se hace apartar el brazo del cuerpo y disminuirá la inclinación. Una vez corregido el defecto se habitúa al niño á la posición regular.

De la posición de la mano depende en gran parte el escribir bien, y por eso reclama mucho cuidado de parte del maestro.

La mano se apoya en la última falange del dedo auricular, que descansa en la mesa sin que toquen en ella las demás falanges, de modo que al escribir ha de poder pasarse un dedo entre la primera y la mesa. Cuando se inclina demasiado la mano hacia adelante, no estando la pluma á plomo, no hay libertad en los movimientos; cuando está demasiado vuelta hacia atrás no resultan en la letra los gruesos que le dan tanta gracia.

La pluma se sostiene con los tres primeros dedos; y decimos de intento *se sostiene*, porque ha de evitarse el oprimirla como lo hacen comunmente los niños. Oprimiendo la pluma están en contracción los músculos de los dedos y los de la mano, y se siente luego dolor y no pueden formarse las letras. Para asegurarse de que los niños no oprimen la pluma, basta tocarla cuando escriben; si se escapa de los dedos es prueba que no la aprietan, y al contrario si resiste.

Suele recomendarse á los niños que extiendan los dedos cuanto puedan, y esto es un grave error que se opone á los progresos de la escritura; cuando el pulgar, el índice y el dedo de en medio están muy estirados, las letras son ásperas y escabrosas y carecen de gracia. Estos dedos deben formar un ligero arco de círculo sin que resulte ángulo en la segunda articulación. Si el índice y el dedo de en medio estuvieren demasiado encorvados, no podrían trazarse bien las letras de palos gordos, ni tendría la mano el libre movimiento de rotación que es indispensable para la belleza de la escritura.

La pluma se apoya por una extremidad en el dedo de en medio, de manera que este dedo no pueda tocar jamás el papel; el pulgar y el índice la sostienen en esta posición, pero libremente y sin esfuerzo; la pluma por el lado de las barbas toca al índice entre la segunda y tercera juntura.

El pulgar imprime movimiento á la pluma para la formación de los perfiles y ligados.

El índice la sostiene y la inclina de arriba á bajo; por consiguiente, influye mucho en la formación de los palos exteriores.

El de en medio la sostiene también, y ejecuta movimientos que coinciden con los del índice y del pulgar.

Así, pues, la facilidad de escribir bien resulta del movimiento regular del pulgar, de la firmeza y suavidad del índice y de la armonía en los movimientos del dedo de medio con el pulgar y el índice.

El maestro debe cuidar mucho del mecanismo de la escritura y de la posición del cuerpo y de la mano para que las lecciones sean provechosas No tiene necesidad de dar al niño desde luego todas estas explicaciones, pero no debe perder de vista un momento las reglas, persuadido de que de su constante aplicación dependen los adelantamientos. Los más célebres calígrafos, no tanto se distinguen por su carácter de letra, cuanto por el modo de explicar á sus discípulos los principios constitutivos de la escritura, valiéndose de reglas precisas y determinadas, en lugar de entregarse á la rutina.

Preciso es confesar que la escritura es un ejercicio que presenta dificultades para los niños, de que provienen los defectos que se advierten en los principiantes. El más general de todos estos defectos es la poca flexibilidad en el juego de las articulaciones.

Hay entorpecimiento en la mano cuando los músculos están dilatados desmesuradamente: los niños oprimen la pluma entre los dedos sin necesidad y de una manera que suele decirse: *parece que sostienen una barra de hierro.*

Para corregir este defecto se necesita paciencia: se doblan con cuidado los dedos del niño por las articulaciones, se pasa suavemente la mano al rededor de la muñeca, y se procura que hagan los niños por sí mismos estos movimientos: así adquieren insensiblemente flexibilidad los músculos y se mueve la mano sin esfuerzos.

Cuando falta soltura, no sólo es imposible obtener buenos resultados, sino que se fatiga muy pronto el niño por la contracción del sistema muscular del brazo. Hemos visto algunos que, después de escribir una ó dos páginas, tenian dolores en la muñeca, la mano y los dedos, en términos que sufrían mucho.

El defecto opuesto á la dureza es la *blandura*, defecto menos común, pero que no deja de observarse. El que tiene este defecto escribe sin seguridad ni firmeza. Para corregirlo se hace trazar mayúsculas y rasgos.

Algunos escriben temblando, como si estuvieran agitados por movimientos convulsivos, defecto originado lo mismo por rigidez que por blandura: por rigidez, efecto de la demasiada extensión de los músculos, de que proviene la dureza de los caracteres; por blandura, de que resulta el que no se distingan los gruesos y perfiles y el que falte la firmeza y la seguridad, que dan tanta gracia á la escritura.

Este defecto se corrige haciendo escribir en grueso con mucha lentitud.

Los trazos resultan de la postura y dirección de la pluma.

Antes de escribir se ocupa á los niños por lo común en ejercicios preparatorios, que tienen por objeto dar soltura á los dedos, flexibilidad á los músculos y suavidad y valentía á los movimientos.

Estos ejercicios son de varias clases: oblicuos de derecha á izquierda, ó palos con perfiles y ligados; espirales que terminan en un punto en el centro y que se enlazan entre sí, primero por rasgos horizontales y después por rasgos curvilíneos; líneas en parte rectas y en parte curvas; especie de *ss* prolongadas y unidas entre sí por ligados sutiles, etc., etc., etc.

Cada profesor varía los ejercicios según su voluntad, y todos son buenos con tal que ejerciten los dedos, sucesivamente primero y después simultáneamente, y tiendan á dar á la muñeca toda la flexibilidad de que es susceptible.

Las letras pueden descomponerse en elementos simples ó radicales, á saber: la línea recta y la curva, si bien estos elementos no son peculiares de la escritura, sino de todo género de dibujo. Cada género de escritura tiene sus elementos ó radicales particulares.

La letra tiene una altura y una anchura proporcionada al grueso, que varía según el género de escritura.

La inclinación de las letras, que les da una gracia particular, tampoco es arbitraria: la demasiada inclinación hace desagradable y poco legible la escritura; la letra que tiene poca inclinación fatiga la vista y no admite ligados elegantes.

Para evitar la confusión y facilitar la lectura, media cierta distancia entre las letras, entre las palabras y entre las líneas.

La distancia entre las letras se llama ordinariamente *proporción:* en todo género de escritura, la distancia entre las letras es de tres picos de pluma; es decir, de tres veces el corte de los puntos.

Cuando una letra termina por una recta, y la siguiente empieza por una curva, ó al contrario, cuando la letra termina por curva y la siguiente empieza por recta, la distancia no es más que de dos picos de pluma.

Cuando una letra termina y la siguiente empieza por curva, entonces la distancia no es más que de un pico de pluma.

La distancia entre las palabras se llama *intervalo:* esta distancia es igual á lo ancho de una *m*.

La distancia entre las líneas se llama *interlínea:* es igual á tres veces la altura del cuerpo de la letra. Algún género de escritura requiere que esta distancia sea de cuatro cuerpos de la letra.

En la imprenta se llama también interlínea la distancia entre dos líneas. Se dice que un libro está mal interlineado, cuando las líneas están muy próximas unas á otras, lo cual da lugar á que los caracteres parezcan más pequeños y más confusos. Este es el defecto de las impresiones compactas.

Distínguense en la escritura letras *interiores* y letras *exteriores.*

Las interiores son las que no sobresalen del cuerpo medio del escrito, y pueden ser *iniciales, medias* y *finales.*

Son iniciales, cuando principian palabra; finales, cuando la terminan, y medias, cuando se hallan en el cuerpo de la palabra. Esta distinción es importante, porque por no tenerla presente es ridículo el escrito de algunas personas.

Llámanse letras exteriores las que sobresalen del cuerpo medio del escrito, y pueden dividirse en tres clases: la primera comprende las que sobresalen por arriba solamente, como la *b, d,* etc.; la segunda las que sólo sobresalen por abajo, como la *p, j,* etc., y tercera las que sobresalen por arriba y por abajo, como la *f.*

Dividiremos también las letras en mayúsculas y de rasgo.

Las mayúsculas guardan proporción en las dimensiones con las minúsculas; tienen tres veces la altura y tres veces la anchura del cuerpo de las minúsculas.

Las mayúsculas exigen más flexibilidad y destreza en los dedos que las minúsculas; así es que muchos niños que han adquirido ya bastante soltura en la ejecución de los caracteres comunes, no saben trazar las mayúsculas. Para formarlas es preciso ejercitarse antes en el trazado de las rectas y curvas que entran en su composición.

Las letras de rasgo se ejecutan sin sentar la mano, y tienen dimensiones algún tanto arbitrarias; sin embargo, las demasiado grandes hacen mal efecto, y las demasiado pequeñas parecen mayúsculas sin proporción y mal ejecutadas; por eso suele fijarse las dimensiones de estas letras en tres veces las de las mayúsculas. El trazado de los rasgos se aproxima mucho al dibujo, y exige gusto y cierta suavidad particular en las curvas, en el enlace de las líneas mixtas y las terminaciones. Para esto valen menos las reglas que la copia de buenos modelos.

La pluma influye mucho en la escritura. Las de ganso son preferibles á las de pato y las de cisne, que adoptan algunos. Las metálicas, buenas para escribir con rapidez y descuido, y que ahorran el trabajo de cortarlas, no sirven al pendolista que pretende obtener trazos suaves y bien ejecutados.

Las plumas del extremo de las alas son las mejores para la letra bastarda, la redonda y la gótica, y aun algunos las prefieren para la inglesa, aunque esto no es general, pues se usan por lo común las blandas y flexibles.

Las plumas, para ser buenas, han de tener el cañón claro, seco y bien redondeado, las barbas un poco rizadas y la medula seca, de suerte que se desprenda fácilmente cuando se corta la extremidad inferior del cañón. Otra circunstancia importante de la pluma consiste en que tenga consistencia sin ser demasiado gruesa: si no tiene consistencia, la hendedura que se hace al cortarla sale oblicua y á veces dentada; si es demasiado gruesa ó dura no salen bien los trazos al escribir.

Para preparar las plumas de escribir, cuando no las hay preparadas, se di-

suelve alumbre en agua hirviendo y se sumergen las plumas en la disolución; se raspan luego para quitarles la película blanca de que están cubiertas, se dejan secar y se sumergen de nuevo en la disolución. Así se les quita la grasa y puede hacerse uso de ellas. Cuando no hay tiempo para esta operación, basta introducirlas varias veces en ceniza caliente, y quitar la película blanca con el lomo del cortaplumas para que puedan usarse en seguida.

El corte de la pluma es de la mayor importancia, y varía según el género de escritura.

La cualidad del papel influye también mucho en la letra. El papel bueno no ha de ser esponjoso, ni demasiado duro, ni demasiado liso.

Cuando el papel no tiene bastante cola, es esponjoso y se *cala*. Esto se prueba humedeciéndolo un poco con la lengua en un extremo y examinando si pasa la saliva; pero mejor aun trazando dos ó tres rasgos gruesos con la pluma. Si el papel es bueno no pasa la tinta, aunque se distingan los trazos por el dorso. El papel que tiene bastante cola produce un sonido seco al sacudirlo.

El papel que tiene la superficie muy áspera no deja correr la pluma con facilidad, y es preciso suavizarle con un trozo de marfil ó un colmillo de jabalí. Conviene, sin embargo, que la superficie del papel sea un poco granosa para los que llevan la mano demasiado floja, porque de este modo tienen precisión de apretar la pluma, por cuyo medio se fortifica la mano.

Cuando el papel tiene la superficie demasiado lisa no marca bien la tinta y pierde solidez el pulso. Para remediar este inconveniente se extiende un poco de *sandaraca*, resina del enebro, y la pluma no resbala tanto. Este papel puede emplearse con provecho para corregir la dureza de la mano, pues que escribiendo en él los que tienen este defecto, se ven precisados á dejar correr la pluma sin apoyarla fuertemente. Así es como un maestro inteligente puede sacar partido de todas las circunstancias favorables, y aun de las que á primera vista no lo son.

La tinta ha de ser reciente, suelta, ni demasiado espesa, porque produce rasgos pastosos, ni demasiado líquida, porque la letra aparece con ciertas manchas que hacen mal efecto. Thenard da la siguiente receta para hacer buena tinta:

La tinta es una combinación de *tanino*, ácido *agálico* y *óxido de hierro*: las demás sustancias que se le agregan, como la goma arábiga, sirven para darle brillo. No hay cosa más fácil que la preparación de la tinta. Se hace una mezcla de una tercera parte de palo campeche, con dos de nuez de agalla pulverizada, y se hace hervir en veinticinco veces su peso de agua, por espacio de dos horas, reemplazando el agua á medida que se evapora. Por otra parte se disuelve en agua tibia goma arábiga hasta que esté bien saturada el agua, y aparte se disuelve también sulfato de hierro calcinado, á que se añade sulfato de cobre en la proporción de la décimatercia parte de las agallas empleadas. Hechas estas preparaciones, se mezclan seis partes de decocción de palo campeche y nuez de agallas con cuatro de agua gomada, y se añaden en seguida tres ó cuatro partes de sulfato de hierro calcinado, agitando el líquido, de que resulta una tinta de hermoso color negro.

Por lo que hace á la formación de las letras, tanto minúsculas como mayúsculas, varían las reglas según el género de escritura y sistema seguido por los calígrafos. En los artículos correspondientes puede verse el sistema de los más notables pendolistas, especialmente de los españoles. En el presente escrito sólo

nos hemos propuesto hacer algunas observaciones generales extractadas de unos y otros.

Caligrafía (Reglas fundamentales de). Todo sistema de caligrafía debe reunir precisamente tres condiciones para ser bueno: 1.ª que determine las *formas* con precisión; 2.ª que establezca los medios de ejecutar estas formas correctamente en todo tiempo, con maestro ó sin él; 3.ª que conduzca á escribir con *rapidez* y *facilidad*. Conviene también que el carácter de letra sea tal que no fatigue jamás la vista, y asimismo que no formen notable contraste los trazos sutiles con los gruesos.

En cuanto á la *forma*, que es el punto más importante, la regla principal consiste en que cada uno de los caracteres sea *distinto* de los demás, para que no se confunda con ningún otro: ante todo la letra ha de ser *legible* y *limpia*. No es cosa de desdeñar la belleza, pero no es condición que deba figurar en primera línea.

Después de la *claridad* en la letra sigue la *facilidad* para escribirla; de donde se infiere que las formas deben ser tales que se presten lo más posible á los movimientos naturales de la mano. Infiérese también de aquí, que todas las formas deben referirse á un corto número de tipos sencillos de donde puedan derivarse todas ellas, porque la sencillez contribuye á que se familiarice más pronto la mano con el trazado y se tengan más presentes en la memoria. Así como no cabe nada de arbitrario en las formas, tampoco cabe irregularidad en las distancias. Este último es uno de los puntos que dejan mucho que desear, aunque no es imposible determinar las distancias que deben separar las letras de tal ó cual forma y expresarlas en partes de la dimensión de lo que se llama cuerpo de la escritura. La distancia de las palabras y de los renglones puede determinarse con mayor facilidad y expresarse en cantidades definidas. La observancia exacta de estas tres especies de intervalos constituye la elegante uniformidad que agrada á la vista, con tal que la forma de los caracteres sea conveniente y regular.

Los instrumentos y medios auxiliares, cuyo uso aconsejan los inventores, pueden aplicarse á todos los métodos: son los útiles de que se vale el operario: deben preferirse siempre los mejores.

El modo de enseñar es de grande importancia. La *acción* del maestro, en efecto, ó del que le representa, influye mucho en la enseñanza. Nadie ignora que un maestro inteligente puede hasta cierto punto prescindir del método, y que un buen método mal aplicado de nada sirve. En el primer caso, el maestro, por efecto de su ascendiente y del hábito, consigue *hacerse imitar* completamente; en el segundo, el método puede ser y es por lo común poco eficaz. Conviene que el método estribe en principios fijos, claros, precisos; que pueda el discípulo comprenderlos, retenerlos y practicarlos aun en ausencia del maestro, ó por lo menos sin la acción inmediata y constante de éste; porque por una parte, los buenos maestros son pocos, y por otra, el número de maestros es corto en proporción al de los discípulos encomendados á cada uno. Un método es como un instrumento que el maestro debe saber manejar.....

En resumen, las cualidades de un buen sistema de escritura aplicable á la enseñanza elemental, enumerándolas según el orden de mayor importancia, son las siguientes: *sencillez*, *uniformidad*, *facilidad*, *soltura*, y en fin, *claridad*. Con-

viene sobre todo que no se fatigue ni afecte la vista por la complicación de las formas, la sutileza de los perfiles y otros vicios de la escritura. En efecto, la oposición entre los palos gruesos y los perfiles demasiado delgados produce un contraste que, á la larga, afecta y fatiga el órgano de la vista, inconveniente bastante grave que presenta también alguna vez la tipografía moderna.

Estas cualidades provienen y dependen de la rigurosa observancia de algunas condiciones, que también se reducen á cinco; á saber: 1.° *Forma de los caracteres;* 2.° *Su derivación de un tipo ó de un corto número de tipos sencillos;* 3.° *Inclinación;* 4.° *Proporción;* 5.° *Distancia.*

La *forma* puede considerarse bajo dos aspectos: 1.° Bajo la relación de la figura propiamente dicha, es decir, del trazo de la línea, y bajo este aspecto debe ser sencilla, elegante, ni demasiado gruesa, ni demasiado delgada; 2.° Bajo la individualidad de los caracteres, que deben diferenciarse de tal modo entre sí, que no puedan confundirse ni tomarse uno por otro.

La *formación* del alfabeto, ó la *derivación* de las letras, debe ser clara, facil y estar al alcance del discípulo, pues que el objeto es que le auxilie en el trabajo y no que lo complique.

La *inclinación* no debe ser ni poca ni demasiada, pues que en el primer caso se opone á la soltura y en el segundo á la claridad.

Proporción. Además de la proporción entre lo alto y ancho de las letras, y de éstas entre sí, debe haberla también entre lo ancho y la altura del cuerpo, y entre las minúsculas y mayúsculas. Debe fijarse asimismo la proporción absoluta, es decir, la altura absoluta de los diversos caracteres en los modelos de escritura magistral.

Hay otro punto muy importante (aunque no corresponde á la esencia del método) que no debe descuidarse, y consiste en que en lugar de sílabas insignificantes y grupos de letras, contengan los modelos, palabras, frases, que enseñen algo á los niños, ideas exactas, pensamientos, en fin, razonables é instructivos, puestos al alcance de la niñez. Los calígrafos han descuidado esto en todos tiempos de una manera sensible.—*(Jomard.)*

Caligrafía española. Los maestros que han escrito sobre el arte, que no son pocos entre nosotros, porque es la enseñanza á que han dado preferencia, trazan la marcha y modificaciones de la letra española, desde su más remoto origen. Prescindiendo de consideraciones eruditas que demuestran detenido estudio y de apreciaciones más ó menos fundadas, que no son pertinentes al objeto de este artículo, basta consignar aquí, en sucinto resumen, los principales hechos en que todos convienen.

La escritura más antigua de que hay noticia, es la de las antiguas monedas españolas, descritas por Lastanosa, cuyos caracteres, claros y bien troquelados, distintos de los griegos, hebreos, fenicios y romanos, no han sido aun descifrados. Las raras monedas cartaginesas y fenicias que se conservan, dan también motivo á conjeturas acerca de la letra española, pero el hecho indudable es que, como la de otras naciones, sujetas á su dominio, se deriva de la romana. De esta escritura, como dice Torío, tomamos los caracteres *greco-romanos*, que, degenerados con el transcurso de los siglos, dieron origen á la letra gótica ó monacal, predominante en España durante 600 años. En 1085, Alfonso el VI ordenó que la

expresada letra se sustituyera en los documentos oficiales con la francesa, pero en el uso particular pudo más la costumbre que el mandato real y la moda, y á fines de aquel siglo se escribía la cursiva, la cuadrada y la redonda, que amalgamándose por último con la francesa, resultó un carácter distinto, que se denominó letra *española*, que es la de los siglos XI y XII. En el siguiente se adoptó para los documentos oficiales una letra menuda, angosta, con rasgos de enlace, todo de mal gusto, con la denominación de *cortesana*. De la corrupción de esta letra se generalizó en el siglo XV la *procesada*, cuyos irregulares caracteres, enlazados entre sí por medio de rasgos arbitrarios y absurdos era imposible descifrar. La confusion llegó á tal punto, que la reina Isabel tuvo que ordenar en 1503, que los escribanos del reino formasen sus escrituras en letra *cortesana y apretada é non procesada*.

El exceso del mal produjo sin duda la reforma y la regeneración de la letra con la *bastarda*, llamada así por formarse de dos distintos caracteres, el redondo y el cancilleresco. No puede negarse á Italia este progreso, de que se aprovecharon otras naciones. El primer Arte de escribir la letra bastarda que aparece en España es el de *Juan de Iciar*, publicado en Zaragoza en 1550, el cual aventaja en mérito á todos los de su época, nacionales y extranjeros, y á la mayor parte de los posteriores. Una larga serie de calígrafos españoles han hecho y publicado importantes trabajos en la materia, sobresaliendo entre todos Torío de la Riva, con su obra maestra teórica y práctica, dada á luz en 1798, que es la que aun sirve de norma en lo esencial. Siguiendo las huellas de Torío, otros calígrafos distinguidos han introducido mejoras en el arte caligráfico, y entre ellos con mayor aceptación Iturzaeta y Alverá, particularmente el primero.

En artículos especiales se hace mérito de los antiguos y modernos calígrafos más notables, designando á Alverá por el segundo apellido *Delgrás*. Como muestra del actual estado de la caligrafía española, basta el que insertamos á continuación, escrito expresamente para el DICCIONARIO, por el Sr. D. José Francisco Iturzaeta, cuya autoridad es incontestable. Dice así:

«Seis son las circunstancias principales de que debe participar nuestra letra, combinadas todas filosóficamente, así en sus bellas proporciones como en el viaje ó movimiento natural de la pluma en su ejecución. Estas circunstancias son: 1.ª, exacta proporción de la letra; 2.ª, su arreglada inclinación; 3.ª, la justa extensión de los cuerpos altos y bajos; 4.ª, proporcionadas distancias de letra á letra, y 6.ª, el ligado que, facilitando la velocidad, no altera la letra en sus distancias ni forma.

»EXPLICACIÓN. *Circunstancia* 1.ª—*Proporción total.*—La proporción total de la letra consiste en que su altura sea el doble de su ancho.

»2.ª *Oblicuidad.*—Es letra de posición oblicua, cuya inclinación ha sido muy variada; pero se conoce hoy su término para que la letra no aparezca, ó ya demasiado pesada y detenida, ó ya muy caída, desairada y sin nervio, cuyos extremos contribuyen, no sólo en contra de la correspondencia de los trazos para su hermoso claro oscuro, sino también á alterar las proporciones de las partes componentes, cuya trastornada combinación produce un carácter mal figurado. Por lo tanto, los mejores grados de inclinación son desde 24 hasta 32, ambos inclusive, y el mejor, el que guarda la parte media de los dos extremos, es el de 28 grados, tanto por lo bien que se acomoda á la estructura de nuestra letra, cuanto

por las ventajas que reporta á la configuración de la misma y al viaje de la pluma, resultando un hermoso claro-oscuro de sus tres trazos, en correspondencia de la 5.ª parte perpendicular, el grueso y la 10.ª horizontalmente; el mediano en combinación con el justo ladeo de la pluma, cuyo trazo y perfil forma un ángulo agudo de 35 grados con una de las líneas horizontales del pautado.

»3.ª *Trazos altos y bajos.*—Los trazos superiores é inferiores, ó sean los palos altos y bajos, llegan justamente al límite de otra altura del cuerpo de letra. Ya se halla descargada de los rasgos y trazos inútiles y perjudiciales de que abundaba: estos eran los llamados indefinidos, zapatillas, cabeceados y otros accidentes que, interrumpiendo la marcha con su impropio y tortuoso viaje, cortaban á cada paso el ligado, haciendo pesada la letra y su enseñanza, quitando al escrito su agradable perspectiva. Antes de la época de esta reforma se daba por muchos cierto valor á tales figuras, diciendo que hermoseaban un escrito, siendo así que la hermosura de un escrito sólo consiste en las elegantes proporciones del carácter (ya marcadas), ejecutando á trazo seguido y natural de pluma, según su conocida posición, sin rasgos de ninguna naturaleza.

»Por lo tanto, sólo han quedado los palos vueltos superiores é inferiores, que presentándose con una vista agradable y sencilla, forman, á una con la vírgula, los tres únicos verdaderos ligados qua facilitan la velocidad, sin perjuicio del carácter ni de las distancias de letra á letra.

»4.ª *Curvatura.*—La *curvatura* del cuerpo de las letras es *codeada-parabólica*, más ó menos abierta, según el gusto de cada autor: forma la figura de un codo, cuando el brazo se aproxima al hombro del mismo lado, figura que naturalmente interviene en la letra por ser la más suave y conforme con el buen giro de la pluma: se divide en tres: la 1.ª es la curva, que descansando en el ángulo de la línea inferior del renglón de la cuadrícula, parte al de la división de la misma; la 2.ª sale de este ángulo y toca al de la superior del renglón: ambas son enteramente iguales, sin más diferencia que la de presentarse inversamente la una de la otra; la 3.ª curva varía algo en su estructura, pues dejando descubierto el ángulo superior del renglón, toca y sale de esta línea la cuarta parte de la distancia de dos caídos y termina en el ángulo de división. Esta variación la constituye el que la 1.ª y 2.ª se presentan con todo su valor en el cuerpo de las letras regulares, sin necesidad de otro trazo ni accidente para la composición de la letra que haya de formarse; cuando á la 3.ª curva le es necesario el auxilio del trazo mediano para la composición de las letras del tercer principio, en donde exclusivamente entra aquélla, pues si ésta ocupara el vértice del ángulo, como sucede con las dos curvas anteriores, cubriría toda la curvatura del trazo mediano, que precisamente tiene que intervenir para la derivación de las letras de este principio, y aparecerían despojadas de la más precisa parte que constituye la hermosura de las letras de dicho principio. La proporción de la curvatura debe estar en armonía con las anteriores tres circunstancias, y todas cuatro combinadas de forma que haya una exacta correspondencia en todas las partes componentes y el ladeo de pluma, según se demuestra en el Arte de que soy autor. Esta 4.ª circunstancia, como ya se ha dicho, es la parte más interesante de la letra, la que caracteriza su forma, como que de ella pende más principalmente el que ésta sea considerada como buena, mediana ó mala.

»Presentadas ya las cuatro circunstancias indispensables que constituyen la

buena formación de la letra española, fáltanos ahora proseguir en nuestro propósito manifestando las dos restantes: distancias de letra á letra y su ligado.

»5.ª *Distancias.*—Si todas las letras tuvieran una figura análoga, con una sola regla abrazaríase la que debiera haber de una á otra; empero siendo distintas, y dejando, por tanto, unas mayor espacio que otras, es indispensable clasificarlas conforme á su figura geométrica, y según ésta aplicar las reglas. A este fin, los autores anteriores las clasificaron sólo en *rectas* y *curvas*, dando de una á otra recta un vacío de dos caídos, ó sea cuerpo de letra, como 1.ª distancia: de recta á curva é inversamente, tres cuartas partes de un vacío, como 2.ª; y de un lado curvo á otro la mitad de un vacío, 3.ª distancia. Esta clasificación dejaba aún bastante que desear, pues aparecían muchas distancias mezquinas, alteradas algunas curvas y careciendo el escrito de la armonía y buen golpe de vista con que hoy se halla adornado. Examinado con detención este punto, se vió que esto dependía de no corresponder igualmente todas las letras rectas, ni las curvas entre sí; pues cuando á las rectas que descansan con sus curvas en la línea inferior del renglón, seguían las seis letras *a*, *d*, *q*, *g*, *c* y *e*, observaban su segunda distancia de recta á curva, y quedaban ahogados ó confundidos los perfiles de la curvatura de las primeras; ó para que fuesen, como debieran, á la línea de división, tenían que alterarse las curvas, resultando además una distancia desproporcionada y mezquina entre los puntos de contacto que tienen las letras con la línea inferior del renglón que es á donde en las distancias debe atenderse. Este examen demostró que aquellos defectos procedían de no haber subdividido, tanto las letras rectas como curvas, en otras dos clases, á saber: las rectas, en *rectoaltas* y *rectobajas;* y las curvas, en *curvas* y *semicurvas*, lo que yo ejecuté y consigné en mi Arte. Con esta nueva clasificación se comprenden todas las combinaciones de las tres distancias completamente regularizadas sin violentar sus curvas ni trastornar el ligado, presentándose el escrito con la uniformidad y hermosura de que carecía.

»6.ª *Ligado.*—Esta última circunstancia, bien combinada por una continuada unión, hace que la escritura sea veloz: debe ser de un giro suave y natural de pluma, sin que sufra alteración la forma de la letra, haciéndose ésta de una sola vez y no levantando la pluma del papel en una dicción mientras tenga tinta ó no intervengan las semicurvas del tercer principio, por cuyo lado curvo no admite ligado alguno. Para que así se verifique se observarán los tres ligados ya conocidos: el 1.º desde la línea inferior del renglón á la de división de las letras rectoaltas: el 2.º, desde la inferior de los palos á la superior del renglón de las rectobajas; y 3.º, desde la tercera parte del vacío segundo á la misma superior por medio de la vírgula del cuarto ejercicio en las curvas que terminan en dicha línea. Las irregulares *X*, *V*, se ligan por la izquierda con las regulares en la línea de división, y por la derecha en la superior del renglón: la *S* únicamente por la izquierda en esta última línea, y la *Z* por ambos lados en la de división.

»Sensible es por cierto que cuando la Caligrafía, tanto en su parte teórica como en la práctica, se halla á una altura á que nunca alcanzó, quieran algunos genios de estragado gusto volver á introducir los ligados de enlace ó encadenamiento, rocomendando en sus escritos tan perjudicial ejercicio en la enseñanza, como de desagradable efecto para la armonía de la letra. Este encadenamiento es una especie de ligado mixto, que los primeros calígrafos, afanosos de tecnología, denominaron de enlace, encadenamiento ó ligación principal, y algunos le distin-

guen con el de general. Este violento ligado tiene su unión ó contacto con las letras en el ángulo de la línea de división con los perfiles de la segunda y primera curva unidas al trazo mediano, atravesando el sutil dos vacíos y llegando al segundo ángulo superior del renglón: de aquí proviene que para guardar la primera distancia de recta á recta, que es la de un vacío ó cuerpo de letra, les precisa á ser inconsecuentes á su mismo principio, en tal forma, que así como por su distancia debieran observar doble espacio de una á otra que el natural, incurren en el opuesto defecto, de tan palmaria manera, que violentando el giro de la pluma salen de la regularidad de su viaje, precisando á estrechar las dos curvas, con notable perjuicio de la construcción de la letra.

»Tales anomalías y deformidades se evitan con sólo unir á los trazos medianos céntricos las curvas del 1.º y 2.º ejercicio, de forma que resulten en el primer caso un conjunto de *ues*, y en el segundo el mismo signo en sentido contrario: de esta manera el ejercicio es de los mismos signos que entran en el llamado encadenamiento, pero sin que intervenga éste de modo alguno: así resulta notable simplificación en el orden de enseñanza, sólo con el ligado explicado en sus tres formas de unión.

»De la enseñanza de semejante enlace, que no es otra cosa que la figura que resulta como efecto irregular en la 6.ª circunstancia cuando se escribe cursivo, proviene la alteración de la letra en su 1.ª y 2.ª curva, por intervenir el encadenamiento en vez del primer ligado, separándose aún así en la primera distancia de la extensión marcada como modelo, y de que ya nos ocupamos en su lugar. Para ajustar á la mayor oportunidad posible los principios fundamentales de una buena forma de letra, no solamente deben fijarse aquellos para que sólo produzcan un buen efecto á la vista en el pautado ó magistral, sino que estos principios estén graduados de tal manera, que sirvan además como de freno para contener los efectos irregulares que resultan de la velocidad en el cursivo: así se ve que si el tipo de letra en que se aprendió es por ejemplo el de 30 grados de inclinación, el cursivo de aquel mismo sujeto es de bastante mayor caído, más ancho en su proporción total, y por tanto, no tan agradable á la vista: también notaremos más elevación en los cuerpos altos y bajos de la letra de la del tipo á que se acomodaron en la enseñanza, las curvas más ó menos abiertas ó rotundas, con perfiles rectos y hasta con curvos al revés; y otras, ganchudas, saliendo y terminando varias veces fuera del ángulo de la línea de división, sin que esto quiera expresar la imposibilidad absoluta de un buen cursivo; pues no faltan sujetos que le tengan tan airoso que se aproxime casi á la perfección de la letra magistral. Preciso es huir de las mencionadas imperfecciones: y de aquí la necesidad de que los principios fundamentales del arte estén matemáticamente combinados, teniendo en cuenta las ya establecidas seis circunstancias, y las irregularidades que de cada una resultan en lo cursivo como efectos de la velocidad, para que por este medio se consiga el que las letras cursivas se ajusten mejor á la buena forma de la letra magistral, cuyo tipo está generalizado.

«También es un craso error, que no puede pasar desapercibido, el suponer que la curva no ha sido, no es, ni debe ser parabólica: tal suposición es falsa, falsísima: examínense los Artes y todas las curvas de cuantas colecciones, así nacionales como extranjeras, antiguas y modernas háyanse publicado, y además los escritos cursivos regulares que existan, y el mentís no podrá ser más concluyente.

Pero lo más extraño es que los mismos que á esta verdad no se adhieren, sean luego los primeros que la ejecutan en su letra. Tal contrariedad en la práctica, y oposición teórica á aquel signo, no se comprende sin violencia: pues qué, ¿tiene proporción marcada la parábola para atribuir exclusivamente tal circunstancia á ésta ó esotra forma de letra?..... No por cierto; puede ser más ó menos abierto, y de aquí la curvatura de las letras más ó menos rotunda, según el gusto y disposición del escritor, pero siempre parabólica. La parábola no es otra cosa que la figura que resulta de una sección lateral dada paralelamente á la generatriz de un cono: por lo tanto, si los conos son de medición diferente, es decir, de mayor ó menor elevación y circunferencia ó de más ó menos grados de declive en su respectiva generatriz, todas las parábolas que de ellos emanen serán también respectivamente de un cono á otro diferentes en tamaño y distintas en proporción; con lo que se prueba que la parábola no tiene límite determinado en su configuración, y que la de las letras en su curvatura ha sido y es más ó menos abierta en proporción al cuerpo del carácter que cada autor haya confeccionado, mas sin dejar de ser parabólica: advirtiendo además que esta figura entra después del codeo en las letras del primero y tercer principio, y antes en las del segundo, formando ambos la respectiva curva, resultando siempre el codo entre el trazo mediano y la parábola.

»Manifestadas ya las propiedades y excelencias de nuestra letra minúscula, para que ésta, ceñida á aquellas circunstancias, no degenere con ajenas ó caprichosas propiedades, mutilando su hermosura y especialidad, sólo nos resta para terminar lo que decir debemos en Caligrafía española, presentar algunas ligeras observaciones sobre su mayúscula, también llena de elegancia y majestad.

»Mayúscula española. Las ligeras observaciones que nos hemos propuesto anotar, en nada afectan á las reglas del arte para la buena formación de las letras mayúsculas, y como en ella suelen extenderse caprichosamente algunos accidentes ó trazos, y con especialidad en el cursivo, conveniente será reseñar las partes componentes que admiten variación en su tamaño, posición, etc., pues este tipo es susceptible de accidentes, que su minúscula no admite, á no degenerar su forma: su ejecución es más libre que la de las minúsculas, pudiendo lucirse completamente el pulso de una mano diestra en la extensión de sus trazos. En estas variaciones empezaremos por las letras de la primera radical, separándonos del orden alfabético, y siguiendo en todas ellas el mismo principio de analogía.

»*Primer principio.* Su radical *J:* son susceptibles de variación, sin que pierdan su forma y dándoles si cabe más elegancia, expresión y valentía en el cursivo, la *P*, *R*, *J*, *Y* griega. La *P* admite variación en dos puntos: por el principio del trozo curvo, que cogerá todo el vacío bajo sin que se falte al buen giro de pluma; y por el final de su magistral retrocediendo ésta á la derecha, pudiendo terminarse con un semiespiral de más ó menos extensión. La *R* sólo por su final puede extenderse á formar la misma ó parecida figura indicada en la *P* á la conclusión del trazo de retroceso de su magistral. La *J* admite en su trazo curvo el mismo aumento que la *P;* y la *Y*, ó *Ye*, por el final de su magistral, como se ha indicado en dicha letra *P* en su idéntico trazo.

»*Segundo principio.* La *A* y *M* pueden finalizar con un trazo más ó menos extendido á modo del final de una *C* acabando como en el segundo trazo, ó de retro-

ceso de la magistral de la *P:* el accidente agregado de ambas letras por la parte superior de la izquierda, puede ser el trazo curvo de la radical del primer principio, la vírgula del cuarto, el ejercicio minúsculo, ó la figura á la inversa del segundo caso de la *P*, principiando por la izquierda con un semiespiral que ocupe más ó menos extensión y termine en perfil; no siendo de buen efecto que este accidente pase de la línea inferior del renglón: la *N* admite las mismas figuras agregadas que se acaban de manifestar en la *A* y *M*.

»*Tercer principio.* Las letras de este principio no admiten variación que sea de notar, si exceptuamos la *H*, que hasta puede modificarse en sus partes componentes, empezando, con la vírgula del cuarto ejercicio ó con una de las restantes, dos figuras agregadas, siguiendo en su formación lo mismo que la *I* latina, cuyo trazo magistral retrocederá hacia arriba y á la derecha como si fuera á formarse la parte superior del primer ejercicio minúsculo, prosiguiendo en seguida como su radical *C*, pudiendo agregar en su final un semiespiral más ó menos prolongado. Esta figura puede también aumentarse en la conclusión de la *E*, siguiendo en viaje natural desde su perfil inferior.

»*Cuarto principio.* Las derivadas *U* vocal y *V* consonante de la radical *O*, admiten por el principio de su parte superior las mismas figuras agregadas que se han indicado para las tres mayúsculas del segundo, principiándose en este caso por las mismas figuras agregadas. La *Q* puede extenderse más ó menos en su último trazo, y aun desde su perfil final puede continuar un semiespiral, como en la *H* y *E:* así se presenta todavía más elegante y airosa.

»Irregulares. Sólo se consideran en el carácter mayúsculo por letras irregulares la *X* y *Z*. La *Z* se presta á ciertos accidentes en su principio y final, como un semiespiral que puede prolongarse, así por su parte superior como por la inferior, aunque sea atravesando el trazo final la línea inferior del renglón; pero observando siempre en este caso que éste sea mayor que el de su principio.

»Debemos de paso consignar que, aunque la *D* se halla comprendida como derivada de la tercera radical, por ocupar iguales puntos desde su principio al final del trazo de retroceso, que es semejante al de su anterior *L*, la cual conviene por la parte superior con su radical *C*, no puede desconocerse sin embargo que es una de las mayúsculas de más difícil ejecución por su final curvo, que no conviene con ninguna de las raíces, y que por tanto pudieramos denominar semiirregular: su trazo curvo de derecha á izquierda puede también extenderse más ó menos en su conclusión, formando un semiespiral.

»De las mayúsculas cerradas. Las mayúsculas llamadas cerradas son cinco: *P, B, R, T, D:* las cuatro primeras se cierran uniendo el trazado magistral al curvo, y la *D* observando igual práctica hasta la línea superior de los palos, bajando á terminar como la *B;* pero atravesando además el trazo magistral.

»Con estas ligeras variaciones y las que naturalmente pueden desprenderse de ellas, continúan estas letras en completa armonía con las restantes, sin por eso dejar de haber dado la libertad posible á aquellos trazos que la admiten, sin desvirtuar en lo más mínimo la excelencia y especialidad con que se distingue nuestra elegante letra mayúscula. Será también de suma utilidad al pendolista procurar de vez en cuando la formación de las mayúsculas á pulso, observando el viaje natural de pluma en su justa posición; de esta manera nada queda que desear para la mejor ejecución de estas letras, con cuyas observaciones queda

terminado cuanto nos propusimos al comenzar este artículo de Caligrafía española.»

Para el método ó arte de enseñar á escribir, véase Escritura.

Calígrafos españoles. Ligera reseña de los calígrafos españoles distinguidos, que al reunir los datos no podían ya mencionarse en el lugar que les correspondía por el orden alfabético, según se indica en la nota de la pág. 197.

Todos ó casi todos estos calígrafos eran maestros de primeras letras, que además de la caligrafía, enseñaban por lo menos á leer, escribir y contar, como se ve por los programas y por los libros de aquellas épocas, que contienen máximas y preceptos de educación y enseñanza, que no son de desdeñar en nuestros días.

Aunque hoy no tenga igual importancia la caligrafía, pues lo esencial en la escuela es la educación, el escribir bien es en el maestro requisito indispensable, que no debe descuidarse, porque obligación suya es enseñar á escribir. Los calígrafos fueron los primeros maestros.

He aquí, pues, los que por su nombre corresponden á la letra *A:*

Adrade (*José*). Empleado en las oficinas del Consulado de la Coruña á fines del siglo XVIII, calificado por Torío como uno de los buenos calígrafos de su tiempo.

Agrícola (*Carlos*). Maestro de número del arte caligráfico de Madrid, en la segunda mitad del siglo XVIII, calificado por el Padre Merino de «sujeto de particular gusto y afición á la antigüedad de las letras, gráficamente consideradas.» Coleccionó más de 200 muestras de letra de los principales calígrafos del siglo XVII, entre ellas el Evangelio de San Juan, en letra grifa, de excelente trazado y dibujo, que hoy forman parte de la colección del Sr. Rico.

Aguado (*Antonio*). Maestro calígrafo de Madrid á mediados del siglo XVIII, con escuela en la calle del Olivo.

Aguila (*Antonio María del*). Maestro calígrafo de la villa de Vilches, por los años 1818, citado por Naharro.

Aguilar (*Pedro de*). Maestro calígrafo de Madrid, en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Aguirre (*José*). Maestro calígrafo examinado de la villa de Bonillo, por los años de 1818, citado por Naharro.

Aguirre de Mendiola (*Juan*). Maestro en el arte de escribir, de Alcobendas, á mediados del siglo XVII, citado por Palomares y Servidori como uno de los buenos maestros de su tiempo, y de letra antigua castellana.

Aguirre (*Pedro de*). Maestro calígrafo de Madrid, hacia 1630. Torio conservaba algunas muestras de Aguirre, de excelente letra. En una de ellas se lee: «El Maestro Pedro de Aguirre enseña á escribir y contar, vive en la calle de San Bernardo, recibe pupilos y concertados con mucha brevedad.»

Alconce y Camba (*Jacinto*). Maestro calígrafo de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Alegre (*Antonio*). Maestro calígrafo valenciano, que trazó y publicó, grabadas por Mora, ocho muestras de escritura, obra curiosa y de excelente gusto, con destino á las lecciones del doctor D. Luis Monfort.

Algora (*Fernando*). Maestro de Madrid por oposición, nombrado en 1818. Excelente calígrafo y dibujante, discípulo de Torío.

Alonso (*Alonso de*). Maestro calígrafo examinado de la villa de San Cebrián de Morate, por los años de 1818, citado por Naharro.

Alonso (*Cristóbal*). Maestro pendolista de Madrid, por los años 1614 á quien comprende Torío entre los buenos tracistas de letra manuscrita, y lo considera Zeballos como «el mayor escribano de grifo que hasta hoy se ha conocido, pues por su talento y letra, llegó á ser muy favorecido de la Católica Majestad el Rey nuestro señor Felipe IV.»

Alonso (*Nicolás*). Maestro calígrafo examinado de Madrid por los años 1818, de quien hace mención Naharro.

Alvarado (*Francisco*). Maestro calígrafo de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Alvarez de Pedroso (*Antonio*). Maestro de Madrid, de la misma época y condiciones que el anterior.

Alvarez (*Julián*). Maestro calígrafo examinado de Córdoba, por los años de 1818, á quien dedicó Torío una muestra de escritura calificándolo de maestro primero de las reales Escuelas y examinador de las del Reino y provincia de Córdoba.

Alvarez (*Pascual*) Maestro calígrafo examinado de la villa de Santa Cruz de la Zarza, por los años 1818, mencionado por Naharro.

Alverá. Véase *Delgrás*).

Alvirena (*Miguel*). Maestro calígrafo del siglo XVII, que publicó algunas muestras grabadas.

Amado (*Diego Lorenzo*). Maestro calígrafo del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Amado (*Manuel de*). Hijo del anterior y de iguales condiciones.

Ambrona (*Luis*). Maestro calígrafo examinado de la villa de Peregrina, por los años de 1818, mencionado por Naharro.

Ana (*El Padre Benito de Santa*). Maestro calígrafo de las Escuelas Pías de Madrid, en este siglo. Excelente pendolista.

Andrada (*Francisco*). Maestro de caligrafía de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Andrade (*N.*). El Morante portugués del siglo XVII. Publicól a *Nueva Escuela* con las reglas para escribir todo género de letras y varios abecedarios de adorno.

Andrés (*El Padre Miguel*). En la lámina tercera de la obra de Servidori, que contiene una muestra de Quintanilla y otra de Iciar, se lee: *P. Andreos Scribsit*. Aunque en el texto de la obra no se haga mención de este maestro, basta lo indicado para que se le tenga como distinguido calígrafo, según lo acreditan también muestras escritas y grabadas por el mismo en 1754 y 1765, una de ellas con los bustos de la familia real, dedicada á Carlos III.

Anduaga (*José*). Caballero pensionado de la orden de Carlos III y oficial de la secretaría del Ministerio de Estado, por los años 1780. Con el título de *Arte de escribir por reglas y sin muestras*, publicó un libro que dió motivo á largas controversias. Aunque multitud de maestros lo combatieron, Servidori lo recomienda, haciendo de él una razonada y curiosísima crítica, y algunos lo adoptaron para la enseñanza en sus escuelas con buenos resultados, entre ellos D. Juan Rubio, maestro de primeras letras de la escuela de San Ildefonso y Valsaín, creada por el real Patrimonio.

ANGELES (*El Padre Miguel de los*). Uno de los más excelentes maestros de los Escolapios, el cual escribió para sus discípulos muestras de letra castellana, dicha cursiva redonda de pluma ladeada. Como prueba de su magistral habilidad, una de esas muestras figura en la obra de Servidori. Había ya fallecido por los años de 1789.

ANGÉLICA (*N.*). Maestra calígrafa é iluminadora de libros de rezo y coro, que vivía en Tarragona en la primera mitad del siglo XVI. Consérvanse en aquella catedral varios libros de coro de brillante colorido, con iniciales propias de la época, escritos por la Angélica, desde fines de 1500.

ANGULO (*Esteban de*). Maestro calígrafo de Madrid, en la segunda mitad del siglo XVII, de la Hermandad de San Casiano.

APARICIO (*Juan*). Maestro calígrafo de la misma época y condiciones que el anterior.

BAEZA (*Juan*). Maestro de Madrid á principios del siglo XVII, nombrado examinador en 1631 por el Real Consejo de Castilla.

Calomarde (FRANCISCO TADEO). Ministro de Fernando VII en una época de ciega y desenfrenada reacción, su nombre recuerda la intransigencia y las persecuciones de aquellos tiempos, pero ese mismo nombre aparece al pie de importantísimos documentos sobre enseñanza y esto justifica su mención en el DICCIONARIO.

El *Plan literario de Estudios y Arreglo general de las Universidades del Reino* de 14 de Octubre de 1824, mandado observar en todas las Universidades y demás establecimientos literarios del Reino, por real cédula de 24 de Marzo de 1825 y el *Plan y Reglamento general de Escuelas de primeras letras*, aprobado por S. M. en 16 de Febrero de 1825, son documentos que no se estudian tan detenidamente como merecen serlo. Resalta en ellos, y es natural dadas las circunstancias, el espíritu entonces dominante, y maestros y discípulos quedaron sujetos al absurdo é irritante sistema general de purificaciones, que, dicho sea de paso, se ha reproducido después en nombre de la libertad, y de hecho, si no de derecho, no se ha abandonado enteramente; pero descontando todo lo que es accidental, efecto de la pasión, de la intransigencia y de la intolerancia, el fondo, lo que constituye la esencia, revela profundo estudio de la materia, y del estado y necesidad de la cultura de nuestro país, que podía ser de gran provecho á los reformadores.

Sin perjuicio de entrar en particularidades en otros artículos, basta citar á propósito de Calomarde la opinión de una persona competente, y nada sospechosa acerca de sus planes de estudios:

«Si se descartaran de sus 342 artículos, dice el Sr. Campa, refiriéndose al *Plan literario*, los que son puramente de detalle y los *inconvenientes*, habida razón de las luces de la época, no sería difícil encontrar, en el conjunto restante, no sólo una obra bien meditada para su tiempo y circunstancias, sino también la base de proyectos y leyes posteriores.»

Respecto al *Plan y Reglamento de primeras letras*, se expresa en estos términos:

«Formado por la misma Comisión á quien Fernando VII en comendara el *Plan de Estudios* del año anterior, creeríase sin duda que abundarían en él los lunares que tanto á aquél afearan; todo lo contrario: examinado con imparcialidad, digno es de grandes elogios; y puede asegurarse que en la época de su publicación,

ninguna de las naciones de Europa contaba otro, no sólo que le aventajase, pero que ni le igualase siquiera.»

Calor. El calor excesivo de verano, y en general los climas cálidos, son poco convenientes para el desarrollo de la infancia, pues sólo favorecen á los niños débiles, linfáticos y que padecen del pecho. Bajo el influjo del calor es acaso la inteligencia más precoz, la imaginación más ardiente, las pasiones más tempranas y violentas; pero la temperatura elevada debilita el cuerpo, disminuye el apetito y expone los niños á inflamaciones de los órganos digestivos y á convulsiones. Por eso conviene preservar á los niños de los rayos del sol de mediodía durante los meses de Junio, Julio y Agosto, y escoger para el recreo los parajes sombríos y las horas en que el aire se refresca algún tanto. El alimento de las nodrizas y el de los niños durante esta estación debe consistir principalmente en sustancias vegetales; las bebidas han de ser ligeras y abundantes, y los vestidos de poco abrigo, si bien en los países montañosos y en los de mucho arbolado no deben ser demasiado ligeros, á causa de las frecuentes variaciones atmosféricas.

El frío moderado es la temperatura más conveniente á los niños. Bajo el influjo de esta temperatura están más alegres y ligeros, tienen mejor apetito, hacen la digestión con mayor facilidad, y sus movimientos son más libres y vigorosos; pero para que el frío produzca estos saludables efectos, es preciso que haya adquirido el niño cierta robustez, y que por medio de los juegos, la carrera y continuos ejercicios, desarrolle un calor natural que sirva de reacción á los primeros efectos del frío. Sin estas condiciones el frío sería perjudicial al desarrollo, como se observa en los habitantes de los países del Norte, que son desmedrados á la vez que tienen una cabeza enorme, de cuerpo débil y de inteligencia limitada. Conviene además que el frío sea seco en lo posible, pues que sin esto se ejercen con languidez las funciones de la vida, y es fácil contraer reumas, diarrea y afecciones verminosas y escrofulosas.

Concíbese fácilmente por lo dicho, que los hielos moderados no es razón para suspender el paseo habitual de los niños, pues que son muy saludables, con tal que se haga bastante ejercicio. Si el frío es riguroso se deja á los niños en la sala grande de la habitación, cuyas ventanas deberán abrirse de vez en cuando, y se les permite entregarse á sus diversiones sin otro calor que el que ellos desarrollan jugando.

Cuando después de haber jugado al aire libre se quejan los niños de tener frías las manos ó los pies, se les deja continuar jugando dentro de la habitación, sin permitirles aproximarse al fuego, porque de esto provienen los sabañones, y el medio de prevenirlos no es el de calentar la parte que se haya enfriado, sino, por el contrario, el de las friegas, y especialmente con nieve.

El niño, sin embargo, no ha de estar todo el día jugando ó en paseo. Hay horas destinadas al reposo y al estudio, y en estos casos, ¿se permitirá que se aproxime al fuego? Cuanto más separado esté, tanto mejor, pero conviene calentar la habitación.

Las familias acomodadas harán bien en templar la habitación de sus hijos por medio de los tubos de un calorífero, que es el medio preferible á todos, porque produce una temperatura suave, uniforme, invariable, igual en toda la sala:

mientras que los otros medios calientan sólo una parte limitada de ella, producen vapores malsanos y necesitan una vigilancia continua, sin la cual suceden con frecuencia accidentes desastrosos. Cuando no sea esto posible y haya necesidad de emplear braseros, chimeneas, etc., es preciso rodearlos de una rejilla espesa, y no dejar á los niños solos.

Aunque Franklin y J. J. Rousseau quisieran que los niños vistan lo mismo en invierno que verano, las personas sensatas comprenderán que este precepto es exagerado. No debe abrigarse á los niños como á los viejos, pero es preciso que el abrigo sea proporcionado á la estación, y si se habitase un país húmedo y frío que padeciesen los niños reumas y diarreas, convendría que usaran éstos camisas de franela, porque esto contribuye á fortalecer á las personas enclenques y delicadas. El color blanco es el más conveniente para los vestidos de invierno, porque es el que más se opone á las pérdidas del calor natural.

Cuando hace frío aumenta el apetito y se hace la digestión con más facilidad, y por eso ha de ser el alimento más abundante y nutritivo. Los habitantes de países fríos hacen uso con provecho de algunas bebidas espirituosas, que serían nocivas en las comarcas meridionales. Durante el invierno, y sobre todo en los países húmedos y fríos, conviene á los niños de poca energía tomar un poco de vino puro ó mezclado con agua.

Cuando se han mojado por efecto de la lluvia ú otra causa, deben cambiarse al instante de vestidos y calzado. Debe imbuírseles en la idea de que el medio mejor de preservarse del frío y sus efectos consiste en hacer mucho ejercicio y no pararse nunca mientras estén sudando.

Parecerán triviales estas recomendaciones, y que el amor materno y la razón recomiendan bastante estos cuidados. Así es la verdad, y la razón bastaría para indicarlos, si hombres distinguidos no hubiesen recomendado prácticas perjudiciales que han causado muchas víctimas. Locke aconseja que se deje andar descalzos á los niños durante el invierno; Rousseau les permitía acostarse en el suelo estando transpirando; todos los días, en fin, hay personas sistemáticas que censuran estas precauciones, y que citan, por ejemplo, á los niños pobres expuestos á la intemperie en todas las estaciones del año. Preciso es desconfiar de estas declamaciones; los que hablan así no han visto las cosas de cerca; no han visto, como yo, perecer á muchos de esos desgraciados por el abandono en que se les deja y por las imprudencias que se les hace cometer, ó cuando menos, pasar la vida enfermizos, escrofulosos y raquíticos. Si hay entre ellos algunos fuertes y robustos, esto se debe principalmente al aire libre que respiran casi constantemente y al ejercicio continuo á que están acostumbrados desde la niñez, y no á influencias deletéreas que no pueden menos de ser nocivas á la salud.

No se deduzca sin embargo de aquí que haya de tenerse á los niños entre algodones, porque esto sería el exceso opuesto, igualmente peligroso. Habitúeseles poco á poco á sufrir algunos cambios de temperatura y á sufrir el frío, pero con prudencia, cuando estén buenos y robustos, porque no todos se hallan en disposición de resistir estas pruebas: ¿qué madre querrá exponer sus hijos, con objeto de robustecerlos, á contraer una enfermedad ó acaso la muerte? Para evitar, pues, uno y otro exceso obsérvense mis consejos, que no los dicta ningún sistema, sino que se fundan en la experiencia y observación.

Compréndese bien por lo común en los colegios y en las pensiones de señori-

tas que el frío moderado es más conveniente á la adolescencia que el demasiado calor; pero ya que los medios de templar las habitaciones no sean convenientes, ya que las personas que están al frente de los establecimientos no conozcan bien los efectos de la variación de temperatura, hay en ella salas cuya temperatura está elevada, de donde pasan los alumnos á otras que están frías y al contrario. Estas variaciones de temperatura son siempre perjudicales y el origen de catarros. Los alumnos no deben pasar de una temperatura templada á otra fría sino para entregarse al movimiento y desarrollar en calor natural cuanto pierden en el artificial. De este modo pueden entretenerse en juegos muy activos durante el invierno en un patio ó corral descubierto al salir de la clase ó de una sala templada, sin daño alguno, con tal que el calor de la clase ó de la sala no pase de 15° centígrados, pero en invierno, al pasar desde el recreo ó desde la sala de estudio al comedor ó al oratorio, si está muy frío, se comete una grande imprudencia y se expone á alterarse la salud de los niños. El medio por excelencia de prevenir estas variaciones bruscas de temperatura consiste en hacer uso de un calorífero para que el calor se extienda con uniformidad en todos los departamentos: el tiempo introducirá esta mejora, que no es posible exigir al instante.—*(Sovet.)*

Calordo (Juan Alonso). Pendolista de la primera mitad del siglo XV en la villa de Orozco (reino de León). Consérvase en la Biblioteca Real de Madrid un códice manuscrito de letra redonda antigua, claro y bien trazado, el cual perteneció á la librería de Loaysa. El P. Terreros publica en su *Paleografía Española* una muestra de Calordo, á quien considera como uno de los más regulares calígrafos de su tiempo.

Calvo (Mateo). Maestro en el arte de escribir á fines del siglo XVII y principios del XVIII, citado por Servidori entre los escogidos pendolistas de los tiempos pasados.

Calleja (Miguel). Maestro calígrafo examinado de la villa de Coca por los años de 1818, citado por Naharro.

Cama. No conozco cosa más nociva, ni cosa más á propósito para destruir la energía del hombre, que el funesto hábito de sumergir al recien nacido en colchones de pluma. Este es un medio infalible de producir la atonía en toda la constitución física, de que la piel esté resudosa, incomodidad de que provienen otras muchas, especialmente los resfriados continuos, dolores de cabeza, de la boca, catarro, etc. He conocido un niño que por la ciega ternura de la madre, había pasado los dos primeros meses de la vida en semejante baño de vapor, cerca de una estufa y que era la criatura más enfermiza que se puede imaginar: un sudor viscoso inundaba continuamente su piel, que estaba cubierta además de una erupción miliar; la cabeza era desmesurada y la columna vertebral había sufrido desviación: para librarle de estos males y devolverle la salud fué preciso cambiar con lentitud y circunspección su género de vida, haciéndole respirar aire libre. No recomendaré demasiado el método que he seguido con mis hijos y los de otras personas, que consiste en cubrirles con una manta de algodón acolchado, que no oprime el cuerpo, deja las manos libres y no aumenta demasiado la tem-

peratura. Al principio, y sobre todo en invierno y cuando el niño es débil, se puede adoptar un colchón de plumas, pero debe quitarse cuando llega el buen tiempo ó el niño se robustece. El principal defecto de las camas de pluma consiste en el desaseo y en el mal olor de que se impregnan, pues allí se acumulan emanaciones mefíticas, y el ser condenado á dormir en semejante cama por espacio de un año, prodce necesariamente sus consecuencias. Estos inconvenientes se evitan usando jergones de paja que dan paso á los líquidos, se renuevan con facilidad y no conservan sino un grado regular de calor.—*(Hufeland.)*

El cuerpo no debe cubrirse durante el sueño sino lo preciso para preservarse del frío. La cama un poco dura y con mantas ligeras es preferible á las blandas. Los niños que están buenos no reparan en la dureza de la cama. Tampoco es difícil acostumbrar á buenos hábitos á los que los han contraído malos en esta parte: la novedad tiene siempre atractivos para los niños, y un buen sueño no les deja sentir las ligeras incomodidades.

Cámara (Bernardino). Excelente pendolista de Madrid á fines del siglo XVIII, citado por Torío.

Campan (Señora de). Enriqueta Genert de Campan, nació en París en 1752 y murió en 1822, habiendo experimentado en su vida la inconstancia de la fortuna. Lectora de las hijas de Luis XV, amiga después y dama de María Antonieta, disfrutó por largos años una posición brillante, hasta que con la desgracia de sus protectores tuvo que retirarse á un pueblo, falta de recursos, por haber perdido sus intereses. De gran capacidad, de ilustración poco común en la mujer y de especiales dotes para la enseñanza, aprovechando estas condiciones, fundó el colegio de *San Germán*, que en breve tiempo reunió las señoritas más distinguidas de Francia y del extranjero. La fama allí adquirida le valió el nombramiento de directora del colegio de *Ecouen*, fundado por Napoleón para las familias de los individuos de la Legión de honor, cargo en que demostró también su indisputable mérito. Desde entonces la confidente de la infortunada María Antonieta obtuvo los favores y la confianza del emperador y su familia para volver más adelante á la desgracia en tiempo de los Borbones.

Sus principios é ideas sobre educación los expuso en una importante obra dedicada á sus discípulas de San Germán y de Ecouen, obra que en aquella época era un gran progreso, que en la actualidad se consulta con provecho en algunos puntos y que es conocida en España por una traducción libre arreglada á nuestras costumbres, dada á luz en 1826, con el título de *Tratado de educación de las niñas*.

Campe. *(Historia de la Educación.)* El doctor Joaquín Enrique Campe, célebre por sus conocimientos pedagógicos y filológicos, nació en Solling, principado de Braunschweig, en 1746. Después de su primera educación estudió teología en la Universidad de Halle, y en 1773 era capellán del regimiento del Príncipe de Prusia. Persuadido de que por medio de la educación podrían regenerarse las generaciones venideras y destruirse las miserias humanas, se dedicó con entusiasmo á esta empresa, y fué nombrado en 1777 director del *Philanthropinum* de Dessau, en reemplazo de Basedow, por el Consejo de educación. Dejó pronto, sin

embargo, este cargo y creó un establecimiento de educación en Hamburgo. Su delicada salud y el entorpecimiento de sus facultades mentales le obligaron á encomendar su establecimiento al profesor *Trapp* en 1783, y se retiró á Trittow, á una legua de Hamburgo. En 1787 era individuo del Consejo ducal de escuelas y canónigo de San Ciriaco en Braunschweig, y á la vez director de una librería conocida bajo la firma de *Librería de educación de Braunschweig*, y que se distinguía entre todas con especialidad por las obras del mismo director. Posteriormente cedió esta librería á su hijo político, el librero Federico Vieweg. Desde 1805 era el decano del cabildo de San Ciriaco, y pasó los últimos años de su vida lleno de achaques. En 1809 la facultad de teología de la ciudad de Helm le concedió los honores de doctor.

La mayor parte de sus escritos, que son muchos, versan sobre pedagogía y filología; y los restantes sobre psicología, moral y filosofía de la religión. En todos ellos se revelan los buenos sentimientos del autor. Son más instructivos que recreativos; tienden más á corregir por medio de sanos principios que á entretener con las agudezas del ingenio; más á infundir la verdad en el corazón de los lectores que á ostentar saber y erudición. Sin embargo, no se distinguió Campe como pedagogo práctico; debe su fama á sus fructuosos escritos para los jóvenes y á sus publicaciones periódicas de pedagogía, y como dice Schwarz con cierta ironía, á la habilidad con que manejaba la negociación de sus publicaciones.

El estilo de sus escritos era puro y correcto, agradable y animado. Poseía el don de ponerse al alcance de los jóvenes y hacer en cierto modo sensibles las cosas más abstractas. Mas sus esfuerzos por restablecer la pureza y corrección de la lengua alemana le llevaron á veces hasta la extravagancia.

Sus escritos para los jóvenes, publicados en 1837 con el título de *Colección de escritos para los niños y los jóvenes*, por Joaquín Enrique Campe (Campés, Joachim H.: Sammtliche Kinder und Jugendschriften) constan de 39 tomos en dozavo.

Entre estos escritos está comprendido el *Nuevo Robinsón* (Robinsón der Jüngere), obra traducida en todas las lenguas europeas.

Merece también citarse la obra periódica titulada *Revista general de educación y enseñanza*, por una sociedad de pedagogos prácticos, publicada por Campe, que consta de 16 tomos. Campe se propuso reunir en esta obra lo más selecto de lo publicado hasta entonces en el ramo, sujetándolo á un examen detenido. Fueron sus principales colaboradores Trapp, Büsch, Gedicke, Villaume, Bahrdt y Unger. Se hizo una traducción de esta obra (Revisionswerk) en lengua holandesa.

Campe se encontraba en París el año 1789 y fué uno de los más entusiastas panegiristas de la Revolución francesa. Sus cartas, escritas en París, vieron la luz pública por primera vez en un periódico de Braunschweig, y excitaron en gran manera la curiosidad. Están escritas con ingenio, pero contienen errores que sólo puede disculpar el entusiasmo por la revolución.

El apreciable demagogo, filólogo y escritor Campe, murió el 22 de Octubre de 1818 á la edad de 72 años. Fué su última voluntad que el importe de los gastos que debían hacerse para su entierro, según costumbre, se repartiesen entre los pobres, pues dispuso que se le enterrara en su jardín sin aparato alguno. Había encargado asimismo al librero Vieweg que distribuyera entre los niños desamparados el importe de 2.000 ejemplares del *Robinsón* y de otra de sus obras.

Campero (Blas). Maestro de Madrid por los años de 1750, citado por La Torre.

Campión (Juan José). Nació en Bruselas en 1811 y murió en Ixelles en 1878. Ejerció la primera enseñanza con gran fruto en la capital de Bélgica por espacio de 25 años, y fué el principal agitador de los maestros para relacionarlos entre sí, en interés de la enseñanza y en provecho propio. Obra suya son en gran parte la *Sociedad central de Maestros;* el periódico *El Progreso*, órgano de la misma, que dirigido por él con especial competencia, contribuyó grandemente á ilustrar la opinión pública; la *Federación de los Maestros belgas* y la *Asociación pedagógica*, hoy *Círculo pedagógico.* Introdujo en su escuela los paseos instructivos, dió notable impulso á las escuelas de párvulos de Bruselas, de que fué inspector una vez jubilado como maestro, asistió á los Congresos pedagógicos extranjeros y procuró siempre con entusiasmo y energía la mejora de la enseñanza y de la suerte de los maestros.

Campo (Felipe del). Maestro pendolista y calígrafo en la primera mitad del siglo XVII. Diaz Morante le dedica una muestra en la que se lee: «*Al famoso Felipe del Campo, discípulo del maestro Diaz Morante.*»

Canadá. Colonia inglesa que anteriormente lo fué de Francia, que constituye una federación de siete provincias y un territorio, y que en punto á enseñanza ha hecho en pocos años considerables progresos, de modo que es hoy uno de los países más adelantados bajo este aspecto.

Por punto general, las provincias se dividen en condados, distritos, ciudades, pueblos y aldeas, división civil á que se acomoda la escolar, estableciendo cada una con total independencia el sistema más en armonía con sus condiciones y necesidades. En todas ellas la enseñanza se divide en los mismos grados, elemental, intermedia, superior y especial, con uno ú otro nombre, y en todas también hay una administración central y otra local; en los detalles de esta administración, se admiten diferencias esenciales que se comprenderán fácilmente, dando una sumaria idea de la organización de la enseñanza en el Bajo y Alto Canadá, ó en las provincias de Quebec y Ontario.

En la provincia de Quebec, cuyos habitantes son de origen francés, el primer cuidado de los Franciscanos y Jesuitas fué establecer escuelas para los indios, remontándose la primera que fué creada, al año 1616.

Durante el primer siglo de la dominación francesa, varias comunidades y congregaciones religiosas de hombres y de mujeres fundaron conventos, escuelas, colegios y seminarios. En el siguiente se establecieron los Hermanos de la Doctrina cristiana, que aun sostienen escuelas muy florecientes, y al suprimirse la Compañía de Jesús se aplicaron sus bienes á la instrucción pública. De las disposiciones adoptadas en este siglo, las más importantes datan de fecha posterior á la unión del Bajo y Alto Canadá, en 1840, en cuya época intervino un hombre de gran capacidad é influencia y no menos energía, M. P. J. O. Chaveau. Rigen hoy los Estatutos refundidos del Bajo Canadá, modificados por las leyes de 1869, 1870, 1871 y las especiales relativas á ciertas localidades.

Los habitantes de Ontario, de raza sajona, conforme á sus tradiciones en ma-

teria de educación, gracias á su carácter y á la superior inteligencia é infatigable actividad y energía del Superintendente general, reverendo Edgerton Rierson, nombrado en 1844, la enseñanza se halla en tan brillante estado que puede competir ventajosamente con la de los pueblos que figuran en primera línea en este ramo.

La administración central escolar en la provincia de Quebec la constituye el Consejo de Instrucción pública, compuesto de veintidos individuos, catorce católicos, entre ellos siete obispos, y ocho protestantes, nombrados todos por el Vicegobernador, exceptuando los obispos, que son consejeros natos. El Consejo forma dos comisiones, una católica y otra protestante, ambas con igual competencia en sus respectivas escuelas. El Superintendente, nombrado también por el Vicegobernador, preside el Consejo y las discusiones; pero sólo tiene voto en la católica ó en la protestante, según la comunión religiosa á que pertenezca.

El Consejo forma los reglamentos y programas de las escuelas, y examina y señala, y aun impone los libros de texto; se entera y registra los títulos que autorizan para la enseñanza, los recoge á los que observan mala conducta, propone cuanto considera conducente al fomento de la enseñanza, nombra sus empleados y decide acerca de las reclamaciones contra las autoridades locales. Con el Vicegobernador nombra y separa á los Inspectores, á los Profesores de Escuela Normal y á los examinadores. El Superintendente recibe del gobierno y distribuye la consignación provincial para las escuelas, exige cuentas, aprueba los planos para la construcción de edificios, decide de las quejas sobre instalación de escuelas, ejecuta los acuerdos del Consejo, procede en determinados casos contra las autoridades locales, y hasta puede exigir á los pueblos impuestos extraordinarios para la enseñanza.

La autoridad local escolar la ejerce una Junta compuesta de cinco comisarios. Cuando los disidentes de la religión católica lo reclaman, se forma otra Junta compuesta de tres Síndicos, que ejercen respecto á las escuelas disidentes las funciones de los comisarios. Estos, y lo mismo los síndicos de elección popular, ejercen sus funciones por espacio de tres años. Son electores los vecinos propietarios del pueblo que tienen satisfechas las cuotas que les corresponde para el servicio de las escuelas. Los reglamentos señalan muy minuciosas instrucciones para la elección, y como se ve, sólo tienen voto los que pagan las escuelas.

Los comisarios, y lo mismo los síndicos, administran los fondos de las escuelas, pueden adquirir y poseer bienes, exigir impuestos extraordinarios, determinar las secciones ó distritos escolares de cada pueblo, modificarlos según las necesidades, y expropiar terrenos para la construcción de edificios. Nombran y separan los maestros, celebrando un contrato para el nombramiento, comprometiéndose por una y otra parte á cumplirlo por el tiempo convenido, contrato que se considera prorrogado cuando no se reclama dos meses antes de terminarse; dictan reglas para el régimen escolar y para los exámenes públicos; reclaman oportunamente las sumas necesarias para el puntual pago de maestros y maestras; fijan la retribución mensual que deben pagar los padres por cada hijo comprendido en la edad de siete á catorce años; cuya retribución forma parte de los fondos de la escuela, exceptuando raros casos en que la percibe el maestro. Se exime del pago de la retribución á los pobres y á los que reciben la enseñanza en otro Instituto. La autoridad local puede establecer escuelas separadas para las niñas. Las

fundadas por congregaciones religiosas sometidas á la autoridad local, tienen derecho á las ventajas de las escuelas públicas. Los comisarios deben nombrar dos ó más individuos de su seno para visitar cada escuela.

Cada municipalidad rural ó urbana constituye una municipalidad escolar, que el Vicegobernador puede modificar según convenga. Las municipalidades escolares se dividen en distritos ó secciones, designadas con los números, 1, 2, 3, debiendo tener por lo menos 20 niños comprendidos en la edad de 5 á 16 años en disposición de asistir á la escuela. Cada distrito por sí ó reunido con otro, está obligado á sostener una escuela. Para los gastos de la enseñanza, el gobierno consigna anualmente en su presupuesto una partida que el Superintendente reparte entre los comisarios y síndicos con arreglo á la población. Los pueblos contribuyen con una cantidad igual á la que les concede el gobierno y un 3 por 100 más. La consignación de los pueblos la satisfacen los propietarios según su riqueza. Los comisarios y síndicos hacen el reparto y la recaudación. Los mismos comisarios designan la suma que ha de destinarse á cada escuela, según el número de alumnos.

Los tribunales de examen de Quebec y Montreal se componen de siete individuos católicos y siete protestantes, nombrados por el Vicegobernador, á propuesta de las respectivas comisiones del Consejo. En otros distritos se forman también tribunales de examen compuestos de cinco á diez individuos; pero los títulos que éstos expiden sólo autorizan para ejercer en el territorio del condado ó distrito á que pertenece el tribunal. Los títulos son de tres clases: de escuela puramente elemental, de escuela modelo y de academia.

Los inspectores de las escuelas públicas los nombra el Vicegobernador por el tiempo que tiene por conveniente, á propuesta de las comisiones respectivas del Consejo de Instrucción pública. Para ser inspector se requiere título de maestro, cinco años de enseñanza y haber probado su aptitud para el cargo mediante examen. El inspector, con todas las facultades del Superintendente, visita las escuelas, examina á los maestros y revisa las cuentas del Secretario tesorero. El clero y los seglares de cierta categoría, de diversas carreras, son visitadores de las escuelas.

En la provincia de Ontario está más descentralizada la autoridad escolar. Hay un Departamento central de educación, cuyo jefe es el Ministro. El gobierno da el impulso, pero las localidades administran y dirigen la enseñanza por medio de delegados de los habitantes. Los condados tienen un Consejo compuesto de los alcaldes y adjuntos de los pueblos de que constan, y este Consejo impone á los pueblos una contribución igual á la consignación escolar legislativa, y nombran cada uno un inspector de escuelas retribuído por mitad entre el gobierno y el condado. Cada pueblo tiene su Consejo municipal elegido todos los años por los contribuyentes, el cual forma los distritos ó secciones escolares y exige los impuestos necesarios para las escuelas. Cada sección ó distrito de escuela está administrado por una comisión de tres individuos, denominados *curadores*, elegidos por los contribuyentes, renovándose uno cada año. Los curadores nombran los maestros, vigilan la enseñanza y dirigen el servicio. La enseñanza es gratuita y la asistencia á la escuela es obligatoria por cuatro meses al año cuando menos.

En Quebec el Vicegobernador puede establecer Escuelas Normales pagadas por el gobierno para formar maestros. En la actualidad hay tres Escuelas Normales

excelentes, la de Laval en Quebet, y las de Cartier y Mac-Gil en Montreal. Se admiten alumnos pensionados y pensionistas. Cuando terminan la carrera se les libra un certificado de aprobación y el Superintendente expide el título que habilita para las escuelas de academia, las escuelas modelos y las elementales. En Ontario hay dos Escuelas Normales, una en Toronte y otra en Ottawa, donde se forman maestros de los tres grados, y en las escuelas modelos de los condados se forman los de tercer grado.

El programa de enseñanza en las escuelas de Quebec comprende:

Escuelas de Academia.—Lectura expresiva ó elocución, gramática con el análisis gramatical y lógico y dictados; 2.°, matemáticas, progresiones, logaritmos, álgebra, medición de volúmenes, el dibujo en todos sus ramos, la teneduría de libros por partida doble; 3.°, la geografía, el globo terrestre y el globo celeste; 4.°, historia del Canadá, de Francia, de Inglaterra, de Estados-Unidos; 5.°, elementos de física, la química agrícola, los elementos de arquitectura; 6.°, la agricultura; 7.°, literatura, cualidades del estilo, figuras, narraciones, descripciones.

Escuelas modelo.—1.°, lectura expresiva, lectura razonada, ejercicios de declamación; 2.°, escritura; 3.°, gramática con la sintaxis, análisis gramatical y lógico y dictados; 4.°, matemáticas con las proporciones, las reglas de comercio, el cálculo mental; 5.°, teneduría de libros por partida doble, geografía, detalles sobre las cinco partes del mundo, el globo terrestre; 7.°, historia detallada del Canadá; 8.°, lecciones de cosas, nociones de arquitectura; 9.°, literatura, arte epistolar, composición de narraciones.

Escuelas elementales.—1.°, lectura, primer grado: deletreo con el libro y de memoria, lectura corriente: segundo grado: deletreo con el libro y de memoria, lectura corriente, explicación de la lectura; 2.°, escritura; 3.°, gramática; 4.°, matemáticas; primer grado: numeración, las cuatro reglas, el cálculo mental; segundo grado, las mismas reglas, las compuestas, y cálculo mental; 5.°, segundo grado: geografía, nociones preliminares, compendio de las cinco partes del mundo, detalles del mapa de Canadá; 6.°, historia, primer grado: compendio de historia sagrada; segundo grado: historia sagrada, compendio de la historia del Canadá; 7.°, lecciones de cosas, nociones elementales de agricultura; 8.°, arte epistolar.

En Ontario también se dividen las escuelas en tres grados, pero se señalan los programas en las localidades.

Respecto á la enseñanza religiosa, en Quebec están autorizadas las escuelas no católicas con subvención del gobierno y de los pueblos como todas las demás. En todas las escuelas principian los ejercicios con prácticas religiosas, de que están dispensados los disidentes. En Ontario, desde la confederación en 1840, se admiten escuelas separadas para los católicos, así como si el maestro de la escuela del pueblo es católico, se autoriza á los protestantes para crear otra escuela. Principian también las clases por ejercicios religiosos y deben recitar los diez mandamientos todos los alumnos una vez á la semana por lo menos. Los ministros de los diferentes cultos pueden dar la enseñanza religiosa. En estas provincias se practica con sinceridad la libertad religiosa, sin poner farisaicas trabas á ningún culto, único medio de evitar los conflictos ocurridos en otros países, donde la llamada libertad no es más que ciega y fanática persecución al catolicismo.

Como demostración de los progresos de la primera enseñanza en estas pro-

vincias basta citar los datos siguientes: En Quebec, en 1857 se contaban 2.568 secciones escolares, y en 1876 ascendían á 4.093 con 1.188 maestros, 4.661 maestras, y 241.696 alumnos, para una población de 1.231.829 habitantes. La consignación del gobierno para las escuelas ascendió en 1876 á 149.083 dollars y la contribución municipal para las escuelas á 1.421.842.

En Ontario, en 1850 se contaban 3.059 escuelas con 151.891 alumnos, y en 1876 eran las escuelas 5.042 y los alumnos 490.537, para una población de 1.733.236 habitantes. El presupuesto de gastos ascendía en 1850 á 434.488 dollars, y en 1876 á 3.393.655.

Para la enseñanza intermedia sostienen una y otra provincia establecimientos y colegios donde se da la enseñanza clásica y la enseñanza técnica á los niños y á las niñas, y para la superior sostienen universidades, seminarios, escuelas politécnicas, escuelas especiales de derecho, de medicina, de industria, de comercio, de agricultura, de veterinaria, de artillería, etc. Completan estos elementos de instrucción las bibliotecas, museos pedagógicos, etc.

En las demás provincias la organización de la enseñanza se funda en iguales bases, si bien en su desarrollo se distinguen unos planes de otros, en las atribuciones de diversas autoridades escolares, en el tipo de la contribución escolar, etc.

Candano (José de). Maestro examinado en Madrid en 1773, discípulo de La Torre.

Canto. La educación del sentido del oído se efectúa admirablemente por medio de la palabra. El objeto de esta educación no es únicamente enseñar á distinguir los sonidos, sino también á conocer los tonos, la melodía, los acordes y las expresiones infinitamente variadas que de ellos resultan. Todo esto se encuentra en la palabra. Hágase que los discípulos se habitúen á pronunciar bien; que se ejerciten en escuchar á los demás y en escucharse á sí mismos; pues de este modo se hallarán más predispuestos á reflexionar cuando hablen. Háblesles siempre, á fin de que ellos lo hagan también por imitación, en tono mesurado, natural y armonioso, evitando los gritos tumultuosos, broncos y discordes. Meditando un poco sobre esta materia, cesará la extrañeza que á primera vista hubiera podido causar una reflexión que voy á hacer y que de antemano se habrá ya adivinado: El ejercicio del canto, el estudio y el uso de una música sencilla, es una de las necesidades reales, universales, de la educación elemental. Gravísimo error cometen los que no consideran la música sino como un arte de lujo; no es así: la música acaba y completa la cultura del sentido del oído; desarrolla y regulariza las innumerables y delicadas propiedades de este sentido, y contribuye así á cultivar la atención, provocando una serie de comparaciones ajustadas y exactas. La música es un segundo idioma, cuyo dominio comienza donde acaba el del habla, pero que uniéndose á ésta la comenta y le presta un valor y un poder enteramente nuevos.

El habla y el canto, pero más especialmente este último, facilitan la función pulmonar y robustecen el pecho de los niños. En este concepto forman todavía parte de la educación física. La música y el canto tienen además cierto poder oculto y maravilloso en todos los movimientos musculares, y facilitan la acción de todos los órganos; el trabajador que se acompaña á sí propio cantando, y el

soldado que marcha al compás de una música militar, adquieren nuevas fuerzas y sienten menos fatiga. La serenidad de ánimo que el canto inspira bastaría ya por sí sola para hacer más grato el trabajo. En los ejercicios gimnásticos se han combinado acertadamente las maniobras con cantos repetidos en coro. Pero la música y el canto bien empleados, tienen un poder más maravilloso aun y más útil para despertar y alimentar todos los sentimientos puros y generosos, enterneciendo, realzando y serenando el alma. Véase también cuán admirable uso se hace de la música y del canto en todas las escuelas de primeras letras de Alemania y de Suiza. Allí los niños, varias veces al día, á la entrada y á la salida de las clases, repiten en coro himnos religiosos y cantos patrióticos, retratándose en sus inocentes rostros la alegría y la felicidad. Los niños de las aldeas y de las ciudades celebran con frecuencia reuniones musicales para entregarse á estos deleitosos ejercicios. Aplicado así el arte de la música, se enseña y se aprende sin trabajo. Merced al celo y al talento del estimable profesor Wilhem, poseemos ya un método, cuya rara sencillez permite al cabo que se introduzcan los ejercicios del canto en nuestras escuelas de primeras letras, dirigidas por el sistema de enseñanza mutua; y ya se han obtenido en varias de ellas portentosos resultados con este método. No dude, pues, el maestro en proporcionar este beneficio á sus alumnos: dirigiendo él mismo los ejercicios, y animándolos con su presencia, encontrarán en ellos estímulos eficaces, placeres puros, recompensas fáciles, y un precioso antídoto para muchos vicios y desórdenes. Así se proporcionará á los alumnos para todo el resto de su vida un caudal inagotable de goces que les distraerán sin corromperlos, y que, animándolos al trabajo, purificarán y suavizarán sus costumbres. Así llegará también el día en que nuestras fiestas campestres, las funciones de nuestras aldeas, acompañadas hoy, por lo común, de regocijos toscos y brutales, adquieran un carácter más digno de la humanidad.—*(De Gerando.)*

Canto. *(Observaciones sobre la práctica.)* El canto, dice Mainzer, no es cosa de lujo: perfecciona el oído, purifica la voz, fortalece el pecho y mejora el corazón. Hace que las escuelas sean alegres y atractivas, la casa paterna más sagrada, la iglesia más sublime; alivia al pobre, hace al rico benévolo, consuela al que sufre y hace más dichoso al dichoso, reduciendo el trabajo á la mitad y duplicando el placer.

En nuestras escuelas no es obligatoria la enseñanza del canto como lo es en las de Alemania, Suiza, Bélgica y otros muchos países. Por eso, y porque nuestros profesores no están preparados para la enseñanza, nos excusamos de exponer alguno de los métodos más ventajosos para las escuelas. Pero si no es obligatoria esta enseñanza, de muy antiguo suele cantarse en nuestras escuelas al principiar ó al terminar las clases, ó entre unas y otras, práctica que conviene fomentar, pues aparte de otras ventajas, contribuye al orden y al recogimiento, y sirve de justo desahogo á los niños después de un largo silencio; y creemos que no será importuno exponer las observaciones que hace sobre el particular *Overberg*, hombre de rara aptitud para la educación de la infancia, y de mucha experiencia.

«Procúrese, dice Overberg, que los discípulos se enteren del asunto de lo que van á cantar, haciéndoles comprender su verdadero sentido por medio de una ligera y clara explicación; porque cuando los niños no comprenden lo que cantan,

pierden todo el fruto, ó cuando menos gran parte de él. Téngase para esto mucho cuidado en la elección de asuntos y consúltese en caso necesario á personas inteligentes.

Comiéncese el ejercicio del canto por aires fáciles y alegres, y cuya letra tenga alguna cosa de atractivo para los niños. Cuando estos aires agradables é instructivos hayan inspirado afición á cantar, se les hará aprender fácilmente cánticos piadosos y á propósito para excitar buenos pensamientos en el seno de la familia.

Para enseñar un cántico á los discípulos se eligen dos, tres ó cuatro de los que tengan mejor voz y buen oído. Para esto, véase cuáles son los que repiten más exactamente el tono que se les da con un instrumento de música, los que después del primer verso suben ó bajan la voz inmediatamente que se les indica; pero sin juzgar en el primer momento que algún niño carece de disposiciones para el canto, pues que con el ejercicio regular suelen adquirirse las disposiciones que faltan al parecer. Cántese en presencia de estos niños elegidos un verso ó una estrofa, y cántese lenta y distintamente y marcando la medida; hágase que acompañen primero bajo, luego más alto, hasta que canten solos. Después se pasa al segundo verso de la misma manera, y cuando estos niños tengan bastante aplomo, se les agrega otros, y por último, todos los que sean aptos, haciéndoles cantar en un principio bajo, y elevando gradualmente el tono. Es claro que el profesor debe saber muy bien el aire que ha de enseñar.

Este ejercicio con los niños elegidos debe tener lugar durante las horas de recreo, y con los demás al principio y al fin de la clase. No ha de emplearse mucho tiempo en el canto para que no se disgusten los discípulos, pues en este caso pierde su utilidad el ejercicio. Conviene variar los cánticos, y si alguno fuese muy largo, cantar sólo la mitad ó parte de él. Cuando los niños no se han portado bien, se omite el canto por vía de castigo, haciéndolo entender así.

Comiéncese el canto en un tono apropiado á la voz de los discípulos. Cuídese de que al cantar pronuncien pura y distintamente las palabras, que no vayan demasiado de prisa, que no se paren bruscamente, que no se agiten con todas sus fuerzas, y sobre todo, que canten con gusto, reforzando ó suavizando la voz con moderación. Enséñese á contar de manera que comprendan siempre lo que cantan, y que lo comprendan también los que escuchan: así lo exige el canto, pues que ni instruye ni edifica si no se comprende la letra.

Durante el canto, lo mismo que en los demás ejercicios, debe reinar el orden, el silencio y la modestia. Procúrese que presten los niños atención á lo que cantan, para que se imprima profundamente en su alma. Los cánticos deben ejecutarse con el mismo recogimiento que la oración. En esto, como en todo, preséntese el maestro como modelo digno de imitación, evitando las causas de distracciones, haciendo notar que por lo común los cánticos son oraciones en verso, y que así como las oraciones sin recogimiento no son agradables á Dios, lo mismo sucede con el canto: no sólo debe cantarse con la boca, según San Pablo, sino de *corazón á Dios con gracia*. En el canto, como en la oración, es preciso disponer el corazón por la humildad y por el recuerdo de la presencia de Dios, atendiendo bien á lo que se dice á Dios para grabar profundamente en el alma los sentimientos que se expresan. De esta manera se hace servir el canto para gloria de Dios y bien de nuestra alma. Canta mejor, no el que tenga mejor

voz, sino el que se entera más bien de la letra. El que busca la estimación de los hombres con el canto ó con largas oraciones es un hipócrita á los ojos de Dios.

Si se continúa con celo el ejercicio del canto, y si se logra interesar á los niños y sostener su atención, pronto tendrá el maestro la satisfacción de oir resonar las alabanzas del Señor, no sólo en la iglesia, sino en el hogar doméstico y en los campos, y la alegría de ver aumentarse considerablemente en el pueblo la verdadera piedad, el contento, la alegría, la humildad, la paz y la unión. ¡Quiera Dios que así sea!»

Capela. (*Historia de la Educación.*) Martianus Capela es autor de una *Enciclopedia* ó Tratado general de las siete artes liberales que, con otras obras no menos desprovistas de toda idea de pedagogía, estaba adoptada en la enseñanza en la Edad Media.

Nació Capela en Madaura, en África, fué educado en Cartago y desempeñó después el cargo de procónsul romano. Hacia el año 470 escribió en Roma una obra, mezcla singular de prosa y verso, en latín corrompido y estilo campanudo, con el título de *Satiricón* ó *Sátira*. Es una especie de enciclopedia en nueve libros: los dos primeros, *De nuptiis Philologiæ et Mercurii*, deben considerarse como una introducción mitológica á la obra. Los demás tratan de las siete artes liberales, comprendiendo entre ellas la poesía. Este escrito, que formaba la base de la enseñanza y de la ciencia en la Edad Media, tuvo gran boga en las escuelas y obtuvo muchas veces los honores de ser comentado.

«Martianus, dice Reiffenberg, debió tener grande autoridad, pues que Gregorio de Tours, que termina el décimo libro de sus historias rogando á los eclesiásticos que no supriman las obras que ha dado á luz y que no hagan palimpsestos de las copias que lleguen á sus manos, añade: «Cualquiera que seáis, ¡oh sacerdote del Señor! si os ha instruído nuestro Martianus en las siete artes liberales, es decir, si os ha enseñado á leer la gramática, á distinguir en la dialéctica los asuntos que dan lugar á discusión, á conocer en retórica los diferentes metros, á deducir de la geometría la ciencia de medir la tierra y las líneas, á observar por medio de la astrología el curso de los astros, en fin, á asociar por la música la modulación á los acentos armoniosos del canto; si, digo yo, estáis de tal manera versado en estos estudios, que os parezca rudo y grosero mi estilo, no leáis por eso con menos gusto, os lo suplico, lo que yo he escrito.»

Cítanse como comentadores de Capela:

Remy de Auxerre, que no sólo comentó el Tratado de las siete artes liberales, sino que explicó también los dos libros de las bodas de Mercurio y la Filología; y Duncan, obispo regionario hibernés, que enseñó en el monasterio de Remy y comentó también para sus discípulos los nueve libros de Martianus.

Atribúyese también algunas notas y un comentario sucinto sobre Martianus Capela á Regiscon, abad de Prume (m. 915), pero esto carece al parecer de fundamento.

Gratius, de edad de 14 años, lo comentó también con la erudición de un hombre instruído.

Hay traducciones alemanas de Capela que datan de principios del siglo XI.—(*Stallaert y Van der Haeghen.*)

Carácter. El carácter depende de nuestras inclinaciones y de nuestros hábitos; es la propensión más ó menos manifiesta á ejecutar tales ó cuales acciones. *El carácter es, por decirlo así, la fisonomía moral del hombre, de que son rasgos distintivos los actos habituales.*

La causa primitiva del carácter está en la manera de recibir las sensaciones que provienen de los objetos exteriores, y luego de las nuevas sensaciones ó ideas que deducimos del examen y comparación de las primeras. Por eso la organización individual ó el temperamento y el ejercicio de las diversas facultades del espíritu es el origen de todos los caracteres.

La primera de estas causas es independiente de nuestra voluntad, aunque podamos ejercer alguna influencia sobre ella apartando los objetos nocivos y aproximando los favorables.

La segunda depende más de nosotros, porque desarrollando el entendimiento, podemos dirigirlo de modo que forme juicios exactos y que las luces del espíritu impidan los extravíos de la voluntad. Sin embargo, en las organizaciones extremas no se necesita nada menos que todos los recursos de la educación, reunidos á los de las instituciones y las leyes, para impedir los desarreglos del corazón y sus funestos efectos.

El examen del influjo que puede ejercerse en cada una de las causas de nuestras inclinaciones, de nuestros hábitos, y en una palabra, de nuestro carácter, es uno de los asuntos más importantes y más delicados de que puede tratarse. Veamos de ilustrarlo.

Como los grados de sensibilidad en los órganos son infinitos, y sea imposible recorrer esta inmensa cadena, nos contentaremos con examinar los dos puntos extremos y algunos de los intermedios, y haremos lo mismo con respecto al entendimiento, no menos variable que la organización.

La extrema sensibilidad produce sensaciones extremas; éstas causan fuertes agitaciones en el alma, grande energía en la voluntad, pasiones impetuosas, crímenes horrorosos ó acciones admirables. En tal estado, la comparación de las sensaciones son poco ordenadas, y los juicios que de ella resultan, erróneos por lo común: la voluntad no está dirigida por la razón, sino que se deja arrebatar por la impetuosidad de las sensaciones y la violencia de los deseos que éstas producen; de consiguiente, si los objetos de las sensaciones son favorables al orden social y están arreglados á la justicia, vienen á ser el origen de actos útiles ó gloriosos; pero si estos objetos se oponen á la justicia ó á la humanidad, las acciones que producen son crímenes, ó por lo menos, actos contrarios al bien general.

Por eso tal grado superior de sensibilidad paraliza el juicio y no es á propósito sino para la formación de esas imágenes, de esos cuadros que exaltan la imaginación y esclavizan la voluntad á esta facultad.

El único partido que convendría tomar en este caso, consiste en apartar desde un principio todos los objetos cuyas sensaciones pudieran ser nocivas, y familiarizar el espíritu con todos los que produzcan sensaciones loables y útiles.

No recibiendo por largo tiempo sino sensaciones que conduzcan al bien, la voluntad recibiría una buena dirección, y el corazón se uniría estrechamente á los objetos de sus afecciones, y el hábito, convirtiéndose en una segunda naturaleza, impediría los funestos efectos de otras sensaciones que pudieran ocurrir por efecto de diversas circunstancias.

La excesiva sensibilidad física produce los caracteres violentos, impetuosos, arrebatados y vivos, según el mayor ó menor grado de esta sensibilidad. La naturaleza del alma debe ciertamente contribuir también á la formación de estos caracteres; porque si la organización influye en el alma, natural es creer que ésta influya en la organización, pues que la dependencia mutua de lo físico y lo moral se comprueba todos los días por el estado de salud y de enfermedad del hombre.

Si pasamos al otro extremo de la cadena, apenas se manifiesta la sensibilidad sino por sensaciones animales, cuyo objeto es satisfacer las necesidades corporales. Allí se encuentra la estupidez, la desatención, la nulidad de ideas, la falsedad del juicio, y, por consiguiente, la imprevisión, la indolencia y la frialdad.

Poco hay que esperar de caracteres de esta naturaleza, pues con la misma indiferencia hacen el bien que el mal; sin embargo, el hábito, al cabo de mucho tiempo, puede hacerles necesarios ciertos actos, y por eso conviene familiarizarlos con las buenas acciones, evitando las circunstancias que pudieran hacerles servir de instrumento al malvado, siempre hábil para aprovecharse de la ineptitud del ignorante.

En los grados medios de sensibilidad se encuentran todos los demás caracteres, que participan más ó menos de uno de los extremos, según sea mayor ó menor la sensibilidad física; si bien es cierto que el alma, cuya naturaleza no es bien conocida, puede interrumpir esta ley y alterar la exacta gradación deducida de la sensibilidad de los órganos.

Deduciremos, pues, de lo precedente, que los únicos medios de que podemos hacer uso para modificar los caracteres están reducidos á *evitar las sensaciones nocivas, á habituar á las sensaciones útiles y á dirigir las facultades del entendimiento de modo que se fortifique la atención, que el juicio adquiera rectitud, que se facilite el raciocinio, y que la imaginación sea más dócil á la voz de la razón.*

Aunque la variedad de caracteres se extienda hasta lo infinito, puede referirse á ciertas causas generales que los reducen, por decirlo así, á un corto número de familias.

Estas causas son *la vivacidad de sensaciones, la sensibilidad del alma, la debilidad de sensaciones ó la inercia, el amor propio, el amor á los placeres y el temor.*

De la vivacidad de las sensaciones provienen los caracteres bruscos, impacientes, coléricos, arrebatados, violentos, ligeros, inconstantes é irresolutos.

La sensibilidad del alma produce los caracteres dulces, afectuosos, dóciles, humanos y reconocidos.

El amor propio da origen á los caracteres vanos, desdeñosos, orgullosos, envidiosos, celosos, presuntuosos, rencorosos, maldicientes, ambiciosos, vengativos é inhumanos.

El amor á los placeres engendra los caracteres inmoderados, afeminados, imprevisores, desidiosos y ligeros.

De la debilidad de las sensaciones nacen los caracteres indolentes, indiferentes, perezosos, tristes y mezquinos.

En fin, del temor provienen los caracteres inquietos, desconfiados, bajos, crédulos, embusteros, disimulados, codiciosos, avaros y crueles.

Pero de todos estos caracteres simples resultan otros compuestos por la reunión de muchas de las causas que producen los primeros. De aquí las contradicciones

aparentes que se observan en la conducta de los hombres, y cuyas causas es tan difícil distinguir.

Los medios particulares para modificar los diversos caracteres de que acabamos de hablar exigirían una obra aparte muy extensa.

La Bruyère ha dado á conocer un gran número de ellos, y conviene recurrir á su obra para suplir los detalles en que no podemos entrar aquí; pero indicaremos cómo pueden modificarse las causas generales de los diferentes caracteres, y por consiguiente influir directamente en estos últimos. Además, el desarrollo de las facultades intelectuales, morales y sociales, explicado antes, tiende al mismo objeto y debe servir de suplemento.

La vivacidad ó la fuerza de las sensaciones depende principalmente de la organización y acaso de la naturaleza del alma, y no puede modificarse; pero como ya hemos dicho, pueden evitarse hasta cierto punto las sensaciones dañosas, ó por lo menos disminuir su efecto, haciendo buen uso de las facultades intelectuales, y aprovechándose de los buenos hábitos que se hayan contraído.

He aquí la razón por qué es de grande trascendencia apartar con cuidado de la vista de los niños y de los jóvenes los objetos que puedan causarles fuertes impresiones y excitar deseos ó acciones contrarias á su dicha. He aquí la razón por qué es preciso ser tan mesurado en las palabras y tan circunspecto en las acciones en su presencia.

Por eso es preciso apresurarse á ilustrar su espíritu, rectificar su juicio, fortalecer su razón, inclinarles á objetos loables y útiles, y, en fin, hacerles adquirir buenos hábitos, en los cuales sea para ellos una necesidad la decencia y la virtud.

La *sensibilidad del alma* es el origen de las inclinaciones más dulces y de los actos más humanitarios. Esta preciosa cualidad nos interesa en todo lo que sucede á nuestros semejantes, y aun á todo lo que respira. Para ella es una necesidad la beneficencia y el alivio de los desgraciados. La dulzura, la inteligencia y la tolerancia son sus compañeras inseparables; no se sonríe sino con las afecciones, no aprecia sino el sentimimiento.

No se confunda la sensibilidad del alma con la afición á los placeres groseros y materiales, que pueden considerarse como una depravación de esta dulce y noble cualidad.

Por muchas que sean las precauciones que se tomen para que no se altere el germen de esta preciosa facultad y para impedir que la emponzoñe en su origen el hábito infecto del vicio, nunca podrán considerarse como excesivas. Es preciso nutrirla y alimentarla con todo lo que pueda desarrollarla y fortalecerla; la vista de los desgraciados, la contemplación de las miserias humanas, la frecuente repetición de actos de beneficencia, las dulzuras de la amistad, los encantos de la ternura paterna y materna, el cumplimiento de los deberes que prescribe la gratitud; tal es el alimento que conviene proporcionar al alma para desenvolver, conservar y fortalecer el más precioso don de la naturaleza, el que más la aproxima entre todos los seres al Criador de todas las cosas.

La *debilidad de las sensaciones* ó de las ideas tiene al alma en un estado de languidez ó indolencia que paraliza todas sus facultades: la atención carece de fortaleza; el juicio, de términos de comparación; la memoria, de energía, y la imaginación, de calor. El hombre en este caso no es más que un animal parecido al

bruto, una materia organizada que vegeta. Por fortuna esta debilidad de sensaciones no llega casi nunca hasta el extremo, pues hay siempre ciertos objetos capaces de hacer impresión bastante sensible y profunda. Obsérvase también con frecuencia que la nulidad de sensaciones para ciertas cosas anuncia muchas ideas y capacidad para otras; como si se hubiera querido establecer en justo equilibrio el bien y el mal, lo bueno y lo malo.

En estos casos lo más útil sería sondear el entendimiento, procurar descubrir á qué género de objetos ó sensaciones parece inclinarse el espíritu, y valerse de estas sensaciones para ejercitar la atención, rectificar el juicio, enriquecer la memoria, despertar la imaginación, ilustrar la razón y dirigir la voluntad.

Para que este examen sea provechoso, conviene someter desde luego los órganos á las impresiones más vivas para la generalidad de los hombres, y observar los efectos que producen en el estado del alma; es menester hacer el ensayo con muchos objetos, multiplicar las circunstancias que pueden grabarlos en la memoria, enlazar unos con otros, siguiendo una gradación natural, repetir los ensayos y observar cuáles hacen más impresión y fijan la atención por más tiempo. Guardarse bien de raciocinar antes de comprender los objetos; nada de abstracciones, ni de generalidades antes que el espíritu haya adquirido muchas ideas particulares é individuales.

En esta categoría conviene que la repetición de unas mismas sensaciones supla en lo posible á su debilidad, teniendo presente que evitando el multiplicarlas demasiado, se evita la confusión, mil veces más funesta que la nulidad de las ideas.

No son fáciles de encontrar aquí los medios de emulación; sin embargo, sondeando el corazón puede descubrirse en él algun deseo, algún sentimiento, que sacando partido de él puede servir de freno para contener y de aguijón para estimular.

Cuando la inercia en las facultades es efecto de simple reposo, de inacción que procede del hábito ó desvío á la aplicación y al trabajo, conviene inspirar insensiblemente afición al estudio, volviendo el espíritu hacia objetos que agradan, sin forzar mucho la atención; y después, siguiendo una marcha bien graduada, pasar á estudios más elevados, al alcance del entendimiento del niño ó del joven, y sujetándose á un método que allane las dificultades sin que apenas se perciban.

A los atractivos del placer pueden agregarse los recursos de la imaginación, la cual nos pone en contacto con nuestros semejantes y hace servir el amor propio al perfeccionamiento de nuestras facultades.

De todas las causas de la diversidad de caracteres, no hay otra más fecunda que el *amor propio*. Este sentimiento no es otra cosa que *el amor de sí mismo modificado por el orgullo*. Nos ensalza ante nuestros propios ojos, mientras que rebaja el mérito de los demás; realza las cualidades que poseemos, nos atribuye las que no tenemos, y debilita ó reduce á la nada los defectos ó los vicios que todo el mundo nos achaca.

Sólo en la primera edad puede atacarse con fruto esta poderosa causa de nuestros caprichos, de nuestros defectos y de nuestras inclinaciones. Sólo entonces se puede, por una razón ilustrada, mostrarnos lo que somos en el espejo de la verdad, escudriñar nuestros defectos, ponerlos al descubierto en el momento

que se manifiestan y hacernos avergonzar de nuestras debilidades. No hay cosa más á propósito para hacernos apreciar en su verdadero valor nuestro mérito personal que el obligarnos á compararlo frecuentemente con el de personas de talentos y cualidades superiores á las nuestras. Los ejemplos domésticos y familiares, las lecciones de historia, las sátiras sobre nuestros caprichos y defectos, pueden contribuir también á moderar la idea demasiado ventajosa que hayamos formado de nosotros mismos, y á contener los funestos efectos del amor propio.

Pero el medio que más contribuye á este objeto es el cuadro de los disgustos, sinsabores y males que acarrea el amor propio á los que no han sabido reprimirlo; la perspectiva de las turbulencias y desgracias que han afligido á la sociedad y trastornado los pueblos y los imperios, cuando esta peligrosa pasión ha promovido los odios, las venganzas y la sed de conquistas. Todas estas imágenes deben estar siempre presentes al espíritu del que tiene propensión al orgullo y considerarse superior á los demás.

La lisonja, disfrazando la verdad y ocultando los vicios, es uno de los más firmes apoyos del amor propio, que por este medio se excita y desarrolla con rapidez; por eso debe rechazarse la lisonja como un veneno mortífero capaz de corromper las más bellas cualidades del alma.

Aunque sean útiles y aun necesarios los elogios para sostener la emulación y producir el aliento que hace superar los grandes obstáculos, deben emplearse con moderación; sobre todo con respecto á los talentos sobresalientes, propensos á desdeñar á los demás y á apreciarse á sí solos, es preciso en ciertos casos desterrar enteramente todo elogio, y limitarse á presentar sencillamente la verdad.

Aunque el *placer* sea un sentimiento natural y un estimulante de nuestras acciones, hay, sin embargo, cierta clase de goces que desvían al hombre de su noble destino, y le impiden cultivar su espíritu, utilizar sus talentos y desarrollar las cualidades de su corazón. El que se deja dominar por esta suerte de placeres no es capaz de nada grande y elevado; dócil al movimiento de los sentidos, no obedece más que á su impulso y sólo procura excitarlos agradablemente; pero muy pronto se debilitan las sensaciones; la continuación de unas mismas impresiones disgusta; los estrechos límites que circunscriben los placeres se oponen á la variedad, y cae el alma en una apatía y una languidez de que nada puede sacarla: y ¡fortuna aun si la necesidad de sensaciones fuertes no lleva á buscar en el crimen recursos contra el tedio que le devora!

Los resultados más comunes del amor á los placeres es la intemperancia, que destruye la salud; la molicie, que enerva el alma; la bajeza, que la degrada; la ligereza, que la inhabilita para la aplicación, y la imprevisión, que trae un diluvio de males.

Para evitar tan perjudiciales efectos es preciso que la cultura del espíritu y el hábito de los buenos sentimientos formen una doble barrera que defienda al corazón de los vivos ataques de los placeres groseros; es preciso que el amor al estudio y el hábito del trabajo aparten los objetos seductores que ejercen en los sentidos poderoso ascendiente; es preciso que cuando aparezca el vicio con todos sus atractivos se haya elevado el espíritu hasta el punto de desdeñar los goces groseros que se le ofrezcan, satisfaciéndose con los placeres puros y delicados que de largo tiempo se haya nutrido antes; es preciso que el corazón comprenda la preferencia de los placeres que resultan de la justicia, la humanidad, la bene-

ficencia y la templanza sobre las engañadoras dulzuras que ofrecen los simples placeres de los sentidos y el abuso de todas nuestras facultades.

El íntimo enlace del cuerpo y del espíritu, da tal influencia á los sentidos en el alma, que se necesita todo el poder de la razón y el alejamiento de los objetos seductores, para no dejarse arrastrar por placeres cuyos atractivos encadenan todas las facultades y nos reducen á un estado puramente pasivo.

Esta lucha continua de los sentidos con la razón, esa cautividad del alma, este avasallamiento á la materia, es lo que hace al hombre tan desgraciado y tan digno de lástima, la educación difícil, la virtud tan rara, y su triunfo tan glorioso.

Cultivar las cualidades del espíritu, rectificar el juicio, fortalecer la razón, inspirar el gusto á lo bello y á lo bueno, alimentar en el corazón sentimientos de humanidad, nobles y elevados, nutrirlos con las tiernas y deliciosas afecciones creadas para dicha del hombre, evitar la presencia de objetos seductores, llevar una vida retirada, lejos de las ciudades y de las costumbres pervertidas, hasta que las buenas inclinaciones y los hábitos virtuosos hayan robustecido la razón y dado armas al corazón contra los atractivos del vicio y de los malos ejemplos; he aquí los preservativos contra los placeres groseros que embrutecen el alma, haciéndola incapaz de todo lo grande y lo útil.

El deseo de la conservación, la incertidumbre del porvenir y el conocimiento de los males que pueden causarnos el capricho, el orgullo y la maldad de los hombres, produce naturalmente el *temor*, que en las almas débiles da origen á la incredulidad y la desconfianza, la pusilanimidad, la bajeza, la adulación, la falsedad, la codicia, la avaricia y aun la crueldad.

En la cultura del espíritu, en la elevación de sentimientos, en la verdadera apreciación del mérito del hombre, en el conocimiento de los derechos y deberes, en la moderación de los deseos, en la paciencia, en la resignación á la ley de la necesidad, se encuentran los remedios al temor, así como la firmeza del alma que nos hace superiores á la fortuna, que menosprecia los dardos de la maldad, y que desdeña los favores del poderoso que pretende envilecernos.

El temor sólo es útil como efecto de la previsión del mal que puede atraernos tal ó cual acción: entonces es un freno saludable que, lejos de degradarnos, contribuye, por el contrario, á mantenernos en la línea del deber, fortalece la razón y nos prepara á la virtud. El amor al bien no es un estímulo sino para el que tiene un corazón sensible y recto, y que ha experimentado por largo tiempo los goces de la justicia y la humanidad; pero para el hombre que vacila en el sendero de los deberes, y á quien impulsan en sentido contrario fuertes pasiones, el temor es el único dique que puede oponerse á la impetuosidad de sus deseos; pero este sentimiento no debe promoverse con invenciones humanas; no debe perseguirse al hombre toda su vida con fantasmas horrorosos y terrores pánicos para hacerlo mejor.

En la experiencia de los siglos, en la contemplación de las miserias humanas, en el encadenamiento de los efectos con sus causas, en los sucesos y hechos diarios, se encuentran los verdaderos motivos que persuaden y donde se descubrirán las grandes ventajas de la previsión, que, haciéndonos ver el porvenir en el pasado y el presente, conserva ese temor saludable que arregla nuestras acciones y nos ahorra multitud de males.

Para completar las anteriores observaciones de Mr. Suzzane, hijas de un detenido estudio fisiológico y psicológico, debe tenerse en cuenta un principio que pasa como olvidado, y que sin embargo es esencial en la formación del carácter.

Con las disposiciones naturales del hombre, es decir, con su temperamento y constitución orgánica, con sus facultades físicas y morales influyen en el carácter los hábitos adquiridos por efecto del ejemplo, de la educación, y demás circunstancias de la vida, de suerte que depende de nuestra organización, de nuestra educación y de nuestros hábitos.

Es indudable que las impresiones que en nosotros producen los objetos del mundo sensible, con las que resultan de su examen y comparación son la primera causa de afección ó aversión y determinan con más ó menos intensidad, según la fuerza de las impresiones, los actos y hábitos morales, que como cualidades ó defectos constituyen el carácter, cuya variedad establece una gradación insensible desde la virtud al vicio, y al contrario. En el momento que una impresión excita el deseo ó la aversión, se manifiesta el acto de la voluntad para apropiarse lo que agrada ó rechazar lo desagradable. En unos, esta voluntad es fuerte, enérgica, violenta, persistente, que se irrita con las dificultades y se obstina hasta superarlas; en otros es débil, inconstante, pasajera, que se desalienta y cede ante los obstáculos. Pero la sensibilidad, causa de los primeros actos, no es el único principio que influye en el carácter. Dependiendo la sensibilidad en gran parte de nuestra organización física, dominarían principalmente los movimientos instintivos materiales, el instinto ciego á que obedece el animal. Aun interviniendo la razón, como es limitada y se halla expuesta al error, hace falta otro principio más seguro para formar el carácter.

Hay en efecto que distinguir una ley superior á la fuerza del instinto, la ley que Dios ha grabado desde su origen en el alma, manifestada después en la ley escrita. Sobre las necesidades del cuerpo y los apetitos de los sentidos está la luz de la razón, y sobre ésta la voz de la conciencia y la revelación de la ley divina. El hombre es un ser dotado de *razón*, un ser *moral* y *libre*, y puede decidirse, según su voluntad, entre el instinto de los apetitos materiales y las inspiraciones superiores, entre la pasión y el deber, entre el bien y el mal, y por lo tanto al estudiar y dirigir el carácter no basta fijarse en la *sensibilidad* de que provienen los primeros actos, sino también en la *razón* y en la *conciencia* que los regulan.

En resumen: con las primeras impresiones de la vida, que son de dolor ó de bienestar, aparece inmediatamente, como si fuera inseparable, la facultad de discernir la causa y apoderarse de las unas y rechazar las otras. A estos movimientos instintivos sucede el sentimiento moral que se desarrolla gradualmente y ejerce de día en día mayor imperio. La debilidad y necesidad del niño da origen á la confianza en los superiores que le cuidan y protegen, y despierta la idea de la autoridad. Por eso, los niños imitan lo que ven hacer, creen lo que se les dice, y ejecutan lo que se les manda. En esta edad aman, imitan, creen y obedecen, y el carácter se forma con el ejemplo, con la autoridad y con los cuidados que se les dispensan. Pensar en la razón es un error que proviene de no conocer la marcha de la naturaleza, de no haber observado á los niños. La época de la razón vendrá cuando la inteligencia se desarrolle, cuando la noción del deber se imprime á la vez en el espíritu y en la conciencia; entonces es ocasión de transformar en actos reflexivos, en virtudes, las disposiciones cultivadas antes como inclinaciones y

sentimientos, pasando del mundo material al mundo moral, para establecer las diferencias entre las cualidades de uno y otro orden.

Estas ligeras indicaciones demuestran que si la sensibilidad es la causa primitiva y causa constante del carácter, la conciencia, que nos hace distinguir el bien del mal y nos induce á practicar lo uno y evitar lo otro, ejerce soberano y decisivo influjo en su formación, y que el carácter depende de la manera de sentir de pensar y de obrar.

Carácter de la primera infancia. El alma, inteligencia pura arrojada en este universo desconocido para ella, está unida á una porción de materia llamada cuerpo, á que no conoce mejor. Susceptible de indefinido desarrollo y dotada de las disposiciones necesarias para ponerse en relación con el mundo moral y físico, parece estar condenada á no desplegar su actividad hasta que las impresiones que recibe por el intermedio del cuerpo ponen en juego sus facultades y le suministran materiales. Pero como las impresiones excitadas por los sentidos no son bastantes para establecer todas las relaciones del alma, tiene necesidad de otro recurso. Para ayudarle en el principio de su carrera se le ha preparado, por consiguiente, otro auxilio que se llamaría sobrenatural si se designasen así los efectos cuya causa no puede comprobarse. Concedido este auxilio constantemente en las ocasiones necesarias, falta luego, cuando consagrando el tiempo necesario á las lecciones de la experiencia, no lo necesita el alma.

En los primeros días luego del nacimiento, el alma no manifiesta sus atributos. Le es inútil la maravillosa máquina en que está contenida, porque no sabe hacer uso de ella. Parece haberse calculado en vano una organización admirable para producir dos efectos diferentes, el de advertir al alma lo que pasa en lo exterior, y el de ejecutar sus órdenes; pues ni el alma comprende lo que le anuncia el cuerpo, ni tiene nada que mandar á éste. Cautiva en su doble ignorancia, no puede conocer los objetos exteriores sino ejercitando los órganos de los sentidos, y sólo los objetos exteriores pueden revelarle las propiedades de estos órganos.

Sin embargo, no es necesario el concurso de la voluntad para que el alma reciba impresiones. Experimenta incomodidades y placeres, pero la inteligencia permanece pasiva. Todo es vago y confuso, y nada tiene realidad ni consistencia para el niño. Las figuras que pasan y vuelven á pasar ante sus ojos no son más que sombras fugitivas. Los diversos sonidos que llegan á sus oídos, el choque que puede recibir de los cuerpos sólidos, no son aún para él sino sucesos aislados: experimenta modificaciones que no trata de explicarse. En tal estado, el hambre misma no sería para el recien nacido sino un dolor, al cual no asocia la idea de ningún alivio, y moriría de inacción, sin presentir lo que le falta, si no hubiese provisto el cielo á la conservación de su existencia. Le faltaba para esto el instinto, y se le concedió el instinto. Busca el niño y toma el pecho de la madre, y se calma y se fortalece.

Sin embargo, repitiéndose unas mismas impresiones, ponen en juego en e niño las facultades del alma. Une las sensaciones en su espíritu, y la memoria las reproduce según el orden de presentación. He visto un niño de doce días que indicaba por medio de signos indudables que comprendía se le iba á dar el pecho, y seguramente que en aquella edad no podría distinguir ningún objeto. Recor-

daba, pues esperaba; se habían excitado dos grandes facultades, la memoria y la imaginación; estaba revelado el ser intelectual.

Parece que la debilidad del cuerpo en la primera edad no ha de influir mucho para retardar el desarrollo de la inteligencia, pues que esta debilidad sólo afecta á los miembros ejecutores de las determinaciones del alma, y el alma no tiene órdenes que dar en un principio. En cambio, los órganos, tales como los de las sensaciones, que no hacen más que informar al alma, ejercen su oficio casi desde el instante del nacimiento; el oído y la vista trasmiten desde luego las impresiones que se comprenden poco en un principio, pero que no dejan de ser enteramente fieles. Los progresos de las facultades morales y físicas parecen estar coordinados de manera que, á medida que el alma se halle en estado de mandar, tenga en el cuerpo un servidor diestro y dócil.

Una vez que llega el niño á establecer la armonía en el testimonio de los diversos sentidos, adquieren más fijeza sus ideas, se le presenta el mundo exterior bajo formas cada vez más distintas, se cree rodeado de objetos reales, y empieza á salir de ese estado en que todo era para él confuso y vacilante.

El alma, sin embargo, esencia espiritual, no está llamada exclusivamente á entrar en relación con el mundo material; sus más nobles facultades demandan otro ejercicio. Hay otro orden de fenómenos que no tarda en manifestarse en el recién nacido, ni en separarse claramente del orden de las ideas sensibles. Hasta es de admirar los pocos conocimientos que necesita el niño para que se desarrolle su sentido moral. Antes que haga uso de sus manos, antes que coja las cosas que ve, y se convenza de la realidad de su existencia, ha salido para él de la nube que envolvía el universo un objeto que ha despertado los sentimientos de ternura. Este objeto es una fisonomía expresiva, un rostro que se sonríe. A esta nueva aparición su alma se lanza hacia otra alma; ha reconocido á su semejante cuando aun no discernía nada. Así es cómo se anuncia la simpatía, instinto admirable, adivinación maravillosa, que desde el principio, independiente de la experiencia, inicia á la edad más tierna en los misterios del corazón, que no es dado profundizar en ninguna edad.

La esperanza, sentimiento que produce en el niño la sucesión generalmente regular de las sensaciones, prueba que cree confusamente en la constancia de las leyes que rigen la naturaleza. Un acontecimiento le anuncia otro, y aunque sólo esté en juego su imaginación, en sus previsiones está el germen de la razón futura. Pronto entrevé el recién nacido que tiene poder sobre sí mismo, que, por ejemplo, prolonga ó suspende á voluntad gritos que antes eran involuntarios; y cuando ve que agitando sus manitas imprime movimiento á otros objetos, reconoce en sí una causa y se desarrolla insensiblemente en su espíritu la grande idea de causa. Concebida primero esta idea en el orden físico, se refiere luego al orden moral. Desde que el niño conoce que tiene acción sobre sus semejantes, se sirve de ellos como de instrumentos; empuja y dirige á los que le llevan en brazos, y su voluntad, impotente para sí mismo, anima á los seres más fuertes que él. Desde entonces median comunicaciones indefinidas entre el niño y los que le cuidan. Cuando carece de medios para entenderse con nosotros por las ideas, está ilustrado por una inteligencia de simpatía que se crea pronto un lenguaje particular. Y cuando á este instinto del corazón viene á unirse una verdadera ternura, se establece entre nosotros y el niño un cambio de sentimientos, cuya

vivacidad y rápidas variaciones son acaso una prueba demasiado fuerte para su frágil constitución.

Sin embargo, las fuerzas del niño, que se acrecientan, proporcionan un ejercicio más saludable á sus facultades; sus movimientos, más seguros y más fáciles, le permiten ejecutar algunas empresas que dan siempre lugar al placer. La inclinación á imitar, fruto de la necesidad de acción y de la simpatía, le sugiere la idea de mil tentativas, y las situaciones más variadas conducen á nuevos progresos. Desde entonces se ponen en juego sucesivamente la mayor parte de los móviles del alma humana. El niño de un año experimenta sentimientos de amor propio, de altanería, de despecho, de vergüenza, de rencor, y á veces de generosidad y de piedad. Extraño á todo pensamiento seguido, está agitado por deseos, gustos, predilecciones, antipatías que influyen en nosotros como en él, y que se explican comunmente por nuestra razón, sin que esté en ella, no obstante, la verdadera causa.

Pero el objeto de mayor interés para el observador está en ver cómo se forman los rasgos que caracterizan la especie humana y le asignan un rango aparte en la creación. A pesar de las pruebas de conocimiento que presenta el recién nacido, es inferior á todos los animales de la misma edad bajo el aspecto más esencial, el de poder velar por la propia conservación. Verdad es que la educación de los órganos de los sentidos, aunque mucho más lenta en él, nos parece más racional, es decir, que la explicamos mejor por el encadenamiento regular de los efectos y las causas. Sea que la vida de los animales, más corta que la nuestra, no deje espacio bastante á las lecciones de la experiencia, sea que una inteligencia inferior exija más auxilios directos, es cierto que los milagros del instinto son desde la infancia más en número y más notables en los animales que en el hombre. Pero es muy curioso observar, á través del abatimiento de la criatura humana en el principio de la vida, los signos precursores de su elevación futura.

Uno de los indicios de esta superioridad, es la impresión viva y agradable que producen en el alma del niño objetos enteramente extraños al instinto de conservación y á los goces materiales, que son el móvil de seres menos ricamente dotados. Desde la edad de seis á siete meses se muestra capaz de admiración, y el brillo de los colores, como la armonía de los sonidos, producen en él trasportes de alegría. El débil niño, que no tiene aun idea de lo útil, experimenta ya el puro sentimiento de lo bello, origen de las artes, y pronto siente desenvolverse en sí mismo la curiosidad, primer germen de la afición á las ciencias. Estas dos nobles inclinaciones tienen también un origen desinteresado, aunque se desmienta con frecuencia.

Apenas principia el segundo año, cuando se ofrece á nuestro examen otro privilegio de la especie humana. Al aspecto de los objetos que le impresionan pronuncia el niño el nombre con el cual ha oído nombrarlos, y este nuevo ejercicio no parece tener para él en un principio otro objeto que el placer. Pero una vez que descubre la utilidad de la palabra, cuando ha visto que estas palabras, que es tan agradable pronunciar, pueden ser un medio para hacerse obedecer, emplea todas las facultades para poseerlo. Por eso sus progresos en el arte de hablar son admirables; sería inexplicable la prontitud en aprender si no estuviera dotado el niño, bajo este aspecto, de disposiciones muy superiores á las de los adultos, como lo demuestra un médico hábil, M. Itard. El estudio del orden en

el cual comienza á hacer uso de las diversas partes del discurso, da mucha luz acerca de la marcha de su desarrollo intelectual.

Pero por mucha sagacidad que despliegue el niño en el curso de este aprendizaje, no hay que hacerse ilusiones acerca de la naturaleza de su espíritu. Se ha creído, porque hace uso del plural, y designa animales y frutos con el nombre de las especies, que concebía ideas abstractas; opinión que no he podido yo adoptar. El nombre de la especie, así como los otros términos generales, no son, á mi parecer, en él, la expresión de una idea abstracta ya concebida, sino el instrumento que le servirá para concebirla. Para que el niño atribuyese un sentido abstracto á estos términos, sería preciso que su pensamiento volviese atrás, á fin de considerar en un objeto las cualidades por las cuales pudiera clasificarse con otros parecidos, y este movimiento retrógrado es efecto de una operación voluntaria de la inteligencia, á que no está habituado el niño de dos á tres años. Si no hay incapacidad absoluta, por lo menos hay pocos motivos para prestar grande atención y falta asimismo la reflexión.

Sin entrar en explicaciones acerca del modo de llegar el niño al uso de términos abstractos, diré que estamos sujetos constantemente á engañarnos, suponiendo que los actos del entendimiento del niño son como los del hombre. Tomamos por una serie de pensamientos lo que no es en el niño sino la anticipación de una serie de impresiones. Su imaginación refiere al porvenir ciertas sensaciones ya conocidas, y juzga que tal objeto le ha de proporcionar un placer mayor ó más prolongado que tal otro. Si á esto le da la apariencia de cosa pensada, consiste en que el ejercicio de nuestras fórmulas no le cuesta nada; por la admirable facilidad con que nos imita, puede expresar en términos generales la idea particular que desea.

El niño, al parecer, forma un juicio, resultado de una comparación rápida; pero no se eleva hasta el raciocinio, operación del espíritu que compara juicios anteriores para deducir de ellos una conclusión general. Le faltan á la vez los materiales del raciocinio, es decir, hechos ya juzgados y depositados en la memoria, y motivos bastante poderosos para hacer uso de los pocos materiales que ha reunido. La necesidad obliga al hombre á proponerse un objeto determinado y necesita raciocinar para conseguirlo; pero como no hay necesidades para un sér que no satisface por sí mismo sus propias atenciones, tampoco hay para él objeto determinado de grande importancia. Los pasajeros designios del niño no son otra cosa que motivos para ejercitar sus fuerzas. Lo esencial para él es obrar; no conseguir el resultado de su acción. Los deseos imaginarios, variables y movedizos como su origen, ponen en juego las facultades mentales sin exigir grandes esfuerzos de atención.

Si la imaginación ejerce su soberanía en la primera edad, es porque no puede suceder otra cosa. Durante el tiempo que el niño no habla, su alma no está ociosa: está animada de diferentes emociones. Deben pasar en su espíritu escenas muy variadas; los objetos que le han hecho impresión deben pintarse en su espíritu al natural, por decirlo así, sin ningún signo de convención, y renovándose el cuadro de lo pasado, debe excitar sus temores ó sus esperanzas. Cuando el niño comienza á hablar, este espectáculo interior no ha perdido nada de su viveza. Acaso continúe oscuramente en nuestro interior en todas las edades; y de aquí las imágenes y recuerdos que vienen á veces á asaltarnos en medio de

nuestra vida, que es más reflexiva; vida en que los pensamientos revestidos de las palabras pierden parte del brillo de los colores de las representaciones interiores. En el niño, las palabras aisladas, cortas en número, extrañas largo tiempo á sus intereses, no velan las imágenes ni modifican su efecto. Nuevo desarrollo recibirá por largo tiempo la fuerza de las impresiones, antes que el hábito de hacer uso del idioma haya penetrado hasta su interior, y que su inteligencia, trabajando con los signos, tenga un ejercicio más tranquilo y regular.

Si era el designio del Criador con respecto al hombre que el alma humana tomase desde esta vida un grande impulso, el medio de hacerle recorrer la escala del desarrollo más extenso consiste en colocarla en el grado más bajo al principio. De aquí su estado de debilidad y miseria en la infancia. Mas para que el movimiento del alma fuese voluntario, debían existir en su esencia íntima móviles de actividad, y la Providencia le ha provisto de estos móviles. Así como los ha preparado para el corazón en la simpatía, así también los ha suscitado para el espíritu en los placeres de la imaginación, que son pronto muy vivos. No habiendo provisto al niño de conocimientos innatos, era preciso dotarlo de estímulos para que los adquiriese. La necesidad, que estimula tan fuertemente las facultades del hombre, no podía producirel mismo efecto en el niño á quien se proporciona lo útil sin su concurso; debía, pues, tener deseos inútiles, y la imaginación de que está dotado es origen fecundo de estos deseos. Era necesario al desarrollo del niño el movimiento moral y físico, y se inclina y busca la actividad antes que el sentimiento de que esto le es necesario le hiciera proponerse un objeto determinado. En la edad en que dé valor al resultado de sus esfuerzos, estará en disposición de raciocinar.

Preocupado nuestro espíritu por la debilidad del niño, desconoce, á mi juicio, la liberalidad de la naturaleza en esta parte. No observamos que el orden de desarrollo, como lo exige la ignorancia del niño, es el orden más ventajoso para su moralidad como para los progresos de su razón. Capaz de experimentar tiernas afecciones, que son ya para él un principio de la conciencia, está sometido por eso al influjo de la educación, y pronto será accesible al amor de Dios, fuente de perfección para el porvenir. Ávido de sensaciones variadas, toma interés por mil objetos, que, excitando diversos sentimientos, sostienen la actitud de su móvil espíritu. El placer de imitarnos, unido á la admiración de que cada vez es más susceptible, despierta en él la afición á las artes en su sencillez primitiva. Las narraciones, la música, las imágenes iluminadas, las figuras de relieve encantan al niño, y bien pronto pretende hacerse artista él mismo. Copista é inventor á su vez, procura realizar en su creación lo que aprende y lo que se imagina. Ocúpase en mil ficciones burlescas ó graciosas; salen de sus débiles manos jardines y edificios, y su vista es la de un genio naciente.

Así se anuncian en la edad más tierna nuestros más brillantes atributos. Grandes y atrevidas facultades, tímidas y humildes al nacer, preludian frívolos ensayos que nos hacen sonreir de lástima. Sin embargo, es una dicha que la imaginación se desarrolle en la primera infancia; porque mientras que la marcha de la civilización asegura el progreso de las ciencias exactas y favorece de continuo el poder del análisis y el raciocinio, el lujo de los dones, al parecer más inútiles, se perdería acaso para la humanidad si no se hubiese asegurado en las disposiciones de la infancia. Así se muestra siempre la fecundidad de la natura-

leza; así la pasajera juventud del individuo garantiza la eterna juventud de la especie. Así se conservan intactas las riquezas del espíritu humano; así son imperecederos los talentos, y pudiera oirse aún resonar en nuestro envejecido mundo los inspirados acentos de los tiempos primitivos.

Pero si se ha provisto á la variedad de espíritus y á una originalidad siempre renaciente en la raza humana, por el poder de la imaginación en la infancia se ha preparado también una fuente de armonía general en las simpatías propias de esta edad. Cuando sus sentimientos no están de acuerdo con los de la sociedad de que empieza á formar parte, languidecen en ella las disposiciones de que no participa casi nunca la generalidad. Sin perder entonces los rasgos distintivos de su primitivo carácter, poco á poco y bajo otro aspecto se convierte el niño en el hombre de su país y de su siglo.—*(Mme. Necker de Saussure.)*

Carácter de los niños de siete á diez años. Hemos llegado á la época en que se ha debilitado mucho la simpatía, sin que haya hecho la razón grandes progresos. Está ya muy lejos la encantadora edad de la primera infancia; ha pasado ya aquel tiempo de dulces prestigios en que el alma, que se desconoce á sí misma, se desenvuelve en un mundo desconocido también; en que todo se anima, en que todo respira para un sér que, creyendo no ver en todas partes sino la vida, parece presentir ese divino espíritu cuyo hálito penetra toda la naturaleza; tiempo de maravillas, tiempo de misterios en que el niño tiene mejores disposiciones que nosotros. Al despertar se han disipado los sueños placenteros, ha empezado á huir el día, y parece que también se deja sentir el frío de la primera mañana.

A medida que se muestran á los ojos del niño las cosas del mundo en su realidad, todo es en él menos indeciso y menos vago. Se pronuncian sus formas bajo todos aspectos y empiezan á perderse sus hechizos. Sus rasgos más claramente dibujados, sus gestos más angulosos, su rostro más prolongado, han perdido aquella gracia seductora que constituía su belleza; ha cambiado su manera de ver y de sentir. Bajo todos puntos de vista se abre ante nosotros otra escena.....

En la época en que la cesación de las disposiciones infantiles es más sensible, se ve en todo que una intención más reflexiva reemplaza el movimiento involuntario del instinto. Cuando el niño quería imitarnos lo hacía por efecto de una simpatía natural. No comprendía claramente la distinción entre su edad y la nuestra; y al imitar nuestras acciones y lenguaje no comprendía tampoco cuán distinto era nuestro objeto del suyo. Después sabe mejor lo que hace. Nos imita por amor propio, porque quiere elevarse sobre su estado presente y quiere ensayar la condición del hombre. A veces no piensa en imitarnos. Simple espectador de la vida humana, no le tienta todo lo que ve. A la vista de un trabajo serio, de un encargo de que está dispensado por la edad, permanece con placer en su habitual indiferencia. Hay un tiempo en que los niños se reconocen como niños, en que se encuentran bien con serlo y hacer uso de sus derechos como tales. A veces desempeñan bien su papel: se apresuran á referirnos con fuego, con exagerada importancia, sucesos en los cuales saben bien que no hemos de tomar gran parte, y se retiran antes que se les pueda responder. Más previsores ya de lo que se les cree, les conviene á veces no parecerlo.

En las familias sobre todo en que el padre pasa la vida en ocupaciones serias,

los niños se muestran celosos de los privilegios de su estado. En las familias en que reina la disipación, sólo aspiran á subir en categoría. Todo lo que ven hacer, les tienta: carreras á caballo, carreras en carruaje, vestidos, bailes, fiestas, espectáculos, todo quisieran ensayarlo; y cuando no se les permite participar de este movimiento, suele llenarse su corazón de amargura. Parece que el deber de que se les habla sólo se ha inventado para ellos, y el placer para los hombres. ¿Cómo no han de tener una idea equivocada y peligrosa del porvenir? ¿Cómo no han de considerar la infancia como un mal paso que es preciso atravesar como se pueda; como un tiempo de esclavitud, de que es necesario salir más bien que aprovecharse de él? ¡Ah! Debemos desear que disfruten de su situación presente, que no avance demasiado su imaginación; dejémosles extender algunas ligeras tintas sobre el verde prado de la infancia, de donde los va á arrancar el soplo de la vida.

El carácter de esta edad se manifiesta especialmente en los momentos de tristeza y turbación, que se repiten con frecuencia para nosotros. Los niños observan de lejos nuestras emociones, temiendo á veces participar de ellas. Sienten cierta curiosidad por las impresiones de los hombres, pero no tienen sino esa especie de interés que nosotros experimentamos en las tragedias. Conmovidos por el dolor, sobre todo cuando se expresa con lágrimas, prefieren sin embargo no tomar parte, y consideran más cómodo encerrarse en una estúpida apariencia. Guardémonos entonces de exigir á los niños la expresión de una sensibilidad que experimentan en el fondo, pero cuya manifestación sería embarazosa ó ficticia. Evitemos también que sean testigos de esas crisis, que producen siempre en ellos mal efecto, porque si toman parte en nuestras emociones se agitan sus delicados nervios, y si permanecen indiferentes, esta falta de simpatías entre ellos y nosotros entibia las mutuas relaciones.

Un mismo género de sentimientos contribuye á veces á que no se muestren muy razonables. Cuando no está bien desenvuelta su moralidad puede hacerse que retrograde por testimonios exagerados de aprobación. Repugnan avanzar demasiado en el terreno de la prudencia, y parece que se dicen á sí mismos: «Hubiera podido cumplir más fácilmente.» Descúbrese en ellos la mezcla de dos edades, ya la de la infancia con la falta de razón, con la personalidad, menos las gracias; ya las intenciones de moralidad, de abnegación, de amor al deber y de todo lo que constituye el fondo de la esperanza de las madres. Este período, más que otro alguno, es un período de transición: es el paso del instinto al conocimiento, de la simpatía instintiva al sentimiento reconocido. Por eso hay tanto desorden en este intervalo en que el conocimiento es tan imperfecto y en que los sentimientos están aún entorpecidos ó poco arreglados. Entonces se conoce principalmente el valor de los buenos hábitos ya contraídos, porque los hábitos son el mecanismo que enlaza lo pasado á lo venidero y opone al caprichoso impulso del momento presente la fuerza acumulada del movimiento uniforme.

Es una observación aflictiva el que los progresos del entendimiento, que son muy grandes, contribuyen muy poco á los de la prudencia. No sólo calcula maravillosamente el niño lo que interesa á su placer, de manera que llega al objeto que se propone con singular destreza, sino que comprende los preceptos de moral menos comunes. Sostiene su derecho y es el defensor de la más severa justicia: aunque no se trate de él, reprende á sus hermanos y hermanas, les dice que es malo desobedecer á los padres, vergonzosa la ignorancia y horroroso el apode-

rarnos de lo que no nos pertenece. Máximas que creemos que no ha comprendido, aparecen en todo su vigor, las repite con énfasis, con aire de persuasión. Sabe por lo menos que se dicen estas cosas á los demás; y ¿no es esto una caricatura de la humanidad?

Y aun cuando esta ventaja parezca de poca consideración, no la desdeñemos. Cuando los buenos sentimientos adquieran mayor desarrollo, veremos que la convicción de inteligencia es una ventaja más, pues que esto sólo nos asegura la aprobación secreta del niño cuando le contrariamos en sus caprichos. Tenemos un abogado en su interior, pero aunque con esto hayamos avanzado mucho, aun nos falta lo principal. Posee esa facultad de raciocinar que no merece aún el bello nombre de razón. Para formar esa razón superior, que en educación consiste en la piedad combinada con el conocimiento de las cosas, se necesita tiempo, y el tiempo no obra aún en nuestro favor.

Verdad es que algunas felices disposiciones, que una esmerada educación, salva á veces las dificultades de que hablamos, y que á veces ni se advierten éstas en los niños que se educan aislados. Cuando no tienen otra sociedad que la nuestra, su indolencia, un sentimiento confuso de su insignificancia, les asocia demasiado á nuestros intereses para que no traten de complacernos. Ávidos de acontecimientos que dependen de nuestra voluntad, se acomodan fácilmente á todo lo que produce la variedad, alegría, gravedad, juegos, lecciones, hasta las amonestaciones, cada uno de estos incidentes les parece bueno, y nuestras advertencias, que á veces les fatigan, sirven para ocupar su tiempo. Pero cuando están reunidos con otros compañeros de su edad, nuestro influjo se debilita mucho. Se auxilian mutuamente y se produce un nuevo espíritu; un espíritu de cuerpo, si puede decirse así, y es preciso obrar en este concepto. Una existencia más animada desarrolla en ellos numerosos deseos; se pronuncia su carácter, y la influencia de la edad, eficaz en todos, aumenta en cada uno de ellos. La grave importancia que dan á los juegos, el ardor con que aspiran al objeto que se proponen, las pasiones fuertemente excitadas en el individuo, pero reprimidas por las de la masa, la especie de justicia irregular pero severa que ejercen, todo manifiesta el comienzo de la vida social, la entrada en la vida real, muy distinta de esa vida artificial á que les habituamos ocupándoles en el porvenir.

Así es como se eclipsan por un momento á la vista inatenta del niño nuestras cualidades, nuestra ternura y hasta nuestra autoridad. Al lado de esas reuniones tan animadas, donde la igualdad de derechos y la semejanza de la naturaleza multiplican los puntos de contacto, donde seres móviles, ligeros, apasionados por unos mismos objetos, gozan con el desarrollo de nuevas fuerzas, ¡cuán frío, incómodo y acompasado no les ha de parecer nuestro trato! ¡Cuán lentos, opuestos é insensibles á mil placeres no hemos de aparecer ante la vivacidad con que se apoderan de todo! Y si el arrebato, la cólera de alguno de ellos, les hace desear á veces nuestra intervención, no somos para ellos sino un tribunal, un gobierno, es decir, un mal necesario.

Todo esto es muy triste para las madres, y si se apodera de ellas el desaliento, semejante estado es muy peligroso. Considerándose débiles para con la niñez, llaman en su auxilio á los maestros, los ayos, los preceptores; abdican á veces sus facultades y se separan en cierto modo de su familia. Volveré á hablar de este importante intervalo cuando me dirija principalmente á las madres; pero

mientras tanto debo aconsejarles que se armen de constancia, y que no se dejen llevar del disgusto y la frialdad, que es su consecuencia natural.

¿Por qué, dice tristemente una madre, son mis hijos menos dóciles, menos tiernos, en el momento en que debia esperar más de ellos, en el momento deseado con tanta impaciencia, en que parece haberse fortalecido la razón? ¿Qué ha sido de aquel abandono, de aquella admirable confianza que era de tanto valor ante mis ojos? He aquí las preguntas que se hace. ¿Pero no debía proponerse otras más? ¿No tiene nada que reprenderse? ¿Está segura de haberles proporcionado tanto bienestar como cuando eran menores y más dependientes de ella? Verdad es que en el fondo de su corazón tenía para ellos el mismo amor; pero ¿ha mostrado la misma debilidad? Huyendo las gracias infantiles, ¿no han desaparecido con ellas los más vivos y más involuntarios testimonios de la ternura materna? ¿Ha acariciado la madre con el mismo placer el rostro enflaquecido que las redondas y hermosas mejillas de su hijo? ¿No ha reprendido mil faltas que antes disculpaba con imaginarias excusas? ¿Y no ven estos pobres niños que heredan otros de menor edad las caricias que ellos sienten haber perdido? Y aunque no acusen á la madre, aunque se atribuyan á sí mismos la falta, ¿dejarán de observar que no producen ya, por lo común, una impresión tan agradable como antes? Desde entonces el temor de tener menos gracias, les hace más tímidos, y en esta vejez de su infancia desconfían de la otra vejez, que nunca arriesga nada. ¡Qué de consuelos no necesitan en esta nueva situación! ¡Qué delicadeza no se requiere para restablecer con los niños comunicaciones dulces y fáciles, cuando alteran la serenidad de su alegría ligeras nubes! Si se advierte, pues, en ellos un poco de frialdad, que es muy natural, guárdense las madres de que se relaje el lazo de la intimidad, lazo algo debilitado, pero que se estrechará después, y que proporciona en la tierra la esperanza de la dicha menos engañosa de todas.

En los disgustos de la educación, como en tantos otros, ¿dónde podrá encontrarse la calma si no es en la religión? Y ¡cuánta calma no se necesita para gobernar con prudencia cuando están comprometidos nuestros más caros intereses, y cuando sufre y se alarma nuestro corazón! Sólo con el auxilio de Dios entra todo en su lugar. Cuando todas las cosas parecen pasajeras, se atraviesan con valor los momentos difíciles de una vida tan poco duradera. Así formamos la firme é indestructible resolución de redoblar nuestros cuidados por la educación sin pensar en nuestros desvelos, sin dejarnos llevar de la ternura ni del amor propio, que al fin nos extravían. Así puede sacarse partido de todo, descubrir las diversas vías que abren paso á la verdad en los diferentes caracteres, sin sujetarnos á ningún plan ni sistema, sino considerando los planes y sistemas y la misma autoridad paterna como otros tantos medios de encaminar los niños al amor de Dios y al cumplimiento de su santa voluntad. Los elevados pensamientos de la religión, restableciendo la paz en el alma de la madre, le ayudan á restablecer la armonía en la de los niños, y unen á éstos más estrechamente con ella. ¿Qué otro auxilio que el del cristianismo podremos indicar á los padres para vencer las dificultades que se suscitan continuamente en la educación de los hijos?—*(Mme. Necker de Saussure.)*

Carácter de la juventud. En el periodo de los diez á catorce años, de

que vamos á hablar, un joven bien organizado hace por lo común grandes progresos en sus estudios. Acaso tenga más vigor que algunos años después. Libre aun de los sueños de la adolescencia, exento de las turbulencias exteriores que han de oscurecer sus mejores días, tiene por lo común el discípulo la cabeza despejada, el espíritu claro, positivo, capaz de apoderarse de un objeto dado. No tiene miras demasiado extensas; le ocupan sus propias cosas; gozándose más con el poder intelectual adquirido que en la investigación de la verdad, se apropia los conocimientos adquiridos más bien que los juzga, y no tiene presentimientos de una perfección superior á la del modelo que tiene á la vista. Con tal que no se le diga más que lo que sea justo, se pára poco en lo que le falta, y como no trata de formar entre las ideas esos enlaces, de los cuales suelen escapársenos algunos, no conoce lo incompleto de las opiniones y de los sistemas. Nada anuncia aún el movimiento que ha de cambiar muy pronto su existencia moral, que ha de extender en todos sentidos los límites de su sér, que le ha de hacer experimentar emociones desconocidas en las artes, en la poesía y hasta en el sagrado dominio de la religión. No se le ha revelado aún ni en sí mismo, ni en el universo, el infinito. Extraño al impulso que arrastra sin cesar los deseos más allá de la carrera que se les ha trazado, no aspira sino á la libertad, y cree que la dicha ha de ser siempre su consecuencia natural. Ignora que ha de abrirse muy pronto en su alma un vacío inmenso, un vacío, causa de malestar, de inquietud, á veces de extravíos, pero que, haciendo al hombre incapaz de contentarse con nada en la tierra, constituye sin embargo su dignidad y su gloria, y le designa desde luego como el habitante de un mundo mejor.

No obstante lo que falta al joven de grandeza moral, le hace más á propósito para cumplir su destino presente, es decir, para adquirir la instrucción. No hay que censurar nada en sus disposiciones con respecto á la inteligencia, sino en sus relaciones con los demás.

Fácil será comprender que no voy á hablar de los niños educados como deben serlo, sino de los que no se han preservado del contagio de los defectos propios de su edad. Sucede por lo común, que después de haberse sometido por algún tiempo al orden, se disgustan. El curso regular de las cosas es demasiado uniforme y no proporciona todos los ejercicios necesarios al desenvolvimiento de aquellas tiernas almas. Conociendo bien lo que la regla exige de ellos, no ignoran hasta qué punto pueden faltar á ella sin inconveniente, ó por lo menos con tan ligero inconveniente, que el exponerse tiene para ellos un nuevo atractivo. Por eso combaten ligeramente el orden y manifiestan un espíritu de oposición que aflige á los maestros de mil maneras distintas.

Cuando una disposición es bastante general, de modo que ha llamado siempre la atención, se encuentra la causa sin duda alguna, ó en el orden social ó en la constitución de los individuos. Los niños crecidos se consideran fuera de la organización social, y sufren las trabas sin que haya derecho á imponérselas. Colocados en el orden inferior de la jerarquía de los poderes, ¿por qué han de admirar que les sea penosa la subordinación? Además, el desarrollo de su espíritu contrasta con su insignificante situación; las experiencias de la vida, que quisieran ensayar, no son ni bastante numerosas, ni bastante decisivas. Impulsados por esa insaciable curiosidad que han experimentado siempre, quieren saber lo que pasa en todas las instituciones; las cosas, los animales, las personas,

todo debe sacarse de su lugar para dar motivo á diversos sucesos, y no privar á la casualidad de su acción. Lo mismo que á la edad de cinco años rompían los juguetes para ver los resortes interiores, más tarde se entretienen en poner al descubierto los resortes del corazón humano, separándose de las formas convenidas.

Tal es la explicación de las travesuras que tan justamente se critica á los estudiantes. El placer que nosotros encontramos en el teatro al ver de repente en situaciones ridículas á personajes graves que marchan tranquilamente en su paso acostumbrado, lo encuentran los jóvenes en realidad, pero entonces estas diversiones son dignas de censura. Los jóvenes, entregándose á ellas, se acostumbran á despreciar las penas que causan, á la vanidad del poder que tienen para herir, y bajo el velo de la alegría se desarrollan funestas inclinaciones. Esta afición á las burlas puede prolongarse largo tiempo después en la adolescencia, de suerte que la malicia del paje es tan proverbial como las travesuras del estudiante.

Es preciso convenir, sin embargo, en que lo que los niños atacan es los defectos ó cuando menos los caprichos. La gravedad estudiada, el orgullo pedantesco, las pretensiones, la afectación, la excesiva importancia atribuida á bagatelas, he aquí lo que ponen en ridículo, lo que contrarian, lo que persiguen sin piedad. El que es franco y natural, de modales sencillos y cordiales, jamás tiene que quejarse de ellos. Hasta en lo que pudiera desagradarles respetan el motivo del deber. La voz de la conciencia les impone en todo lo que la reconocen claramente. Háblesles como á seres sensatos y lo serán; como á seres capaces de moralidad y lo serán; pero no se prevalezca nadie orgullosamente de la superioridad de la edad.

Todos los defectos comunes á los jóvenes, la insubordinación, la inclinación á denigrar, á la burla, provienen de diversas causas. La más constante suele ser la que procede de la desagradable posición de los jóvenes en la sociedad, y la obligación de someterse á lo voluntad de personas que, si tienen más años, no las reconocen como superiores en inteligencia. Tales dificultades se han evitado en ciertos institutos particulares, tales como el del caballero Paulet y otros. Cuando se forma una reducida sociedad entre los niños, donde se imita todo el mecanismo de la verdadera sociedad y cuyos resortes se mueven por los mismos niños, se ocupa su actividad, se lisonjea su orgullo y tienen menos puntos de contacto con los adultos. Hasta en la educación doméstica, el padre que asocia sus hijos á sus intereses, á sus planes, que les hace tomar parte activa en cuanto es posible en su administración, les hace olvidar que no tienen voto consultivo en las decisiones; impide así que se contraigan defectos que por lo común no reconocen otra causa que el descontento del amor propio.

El estado de organización interior en los niños suele también ser frecuente resultado de la inacción de ciertas facultades que la educación ordinaria ejercita muy poco. Por eso el abuso de la aplicación sedentaria produce á su vez la necesidad desordenada de movimiento y un letargo físico y moral que puede ser aún más funesto. Estas diversas formas, bajo las cuales puede revestirse un mismo mal, son siempre indicio de sufrimiento, ó por lo menos de falta de bienestar en el discípulo. Para embellecer ó reanimar su existencia ocurre desde luego un medio que parece muy lisonjero, el recreo, el placer; pero ¡cuánta atención no se necesita para que sus efectos sean saludables!—(*Mme. Necker de Saussure.*)

Carácter de los niños. (Modo de fortalecerlo.) Las inclinaciones incitan al hombre; los deberes le prescriben reglas: la voluntad rige á las unas, y obedece á los otros. La voluntad es una especie de soberanía interior y moral, pero gloriosa, cuando está consagrada por la virtud. Sí; el hombre es el rey de sí propio, con tal que sepa y quiera dominarse; la energía de carácter constituye su poder.

Bien sé que el niño llevado á la escuela en tan tierna edad no tiene todavía voluntad propia; sus acciones parecen caprichos; cede á las primeras impresiones, y se deja llevar sin reflexión y examen. Por eso necesita colocarse bajo la dirección de un tutor sabio y benéfico, que le sirva de guía y apoyo. Pero también sé que no debe pasar toda su vida á nuestra vista y en nuestra escuela; que muy pronto se separará de nosotros para siempre; y si hasta entonces no ha aprendido más que á dejarse conducir como ciego, saldrá quizás de la escuela más incapaz de conducirse que lo era al entrar, y se convertirá en juguete de sus propias pasiones ó de las circunstancias. Hoy viene á pedirnos, no que prolonguemos su niñez, sino que le preparemos para la vida adulta, que le demos posesión de su voluntad, y le enseñemos el arte difícil de hacer uso de ella.

El maestro está al frente de este noviciado de la humanidad, que hace capaces á las criaturas de regir su propio destino. Ceder á las inclinaciones no es ser fuerte, sino al contrario, ser esclavo; y la misma violencia á que en tal caso nos dejamos arrastrar, no demuestra otra cosa sino la extensión de la esclavitud. La voluntad no es fuerte sino en cuanto es libre. El carácter no consiste en el arrebato de las pasiones, sino en el poder que las contiene y en el imperio que ejercemos en nosotros mismos. La primera educación debe ser una especie de gimnasio moral en que el hombre se habitúe desde niño á pelear y á vencer.

¡Cuántos combates, en efecto, no tendrán que dar algún día nuestros alumnos y cuántas victorias que alcanzar! Colocados en circunstancias poco prósperas, la energía de carácter les será tanto más necesaria, cuanto más rudas y numerosas sean las privaciones que hayan de experimentar. El que sufre á la fuerza las privaciones, siente con más viveza la amargura del sacrificio: está impaciente por librarse de ellas; se irrita; procura desquitarse por todos los medios posibles, y mira con envidiosos ojos á las personas que se encuentran en situación más afortunada. Por el contrario, el que sabe someterse á las privaciones y aceptarlas, casi no siente el sacrificio; vive contento, ó á lo menos resignado con su situación; conserva la calma y la serenidad de ánimo, y sabe gozar, aún en el seno de la adversidad, dulzuras inefables. La verdadera energía de carácter es la fuente de la moderación, que así sabe triunfar de los rigores de la fortuna, como no dejarse embriagar por sus favores.

La fuerza que resiste á la seducción es exclusivamente interior; es enérgica, pero tranquila; supone un gran esfuerzo del hombre sobre sí propio, y le enseña á abstenerse y no abusar. En medio de la desigualdad de clases y condiciones que los progresos de la civilización han introducido en la sociedad humana, la moderación en los deseos asegura la tranquilidad pública y la dicha individual; porque la felicidad, no tanto depende del número y de la extensión de los placeres, como de la moderación que nos enseña á gozarlos. Y así vemos que la clase media es, por lo común, la más feliz, como que encuentra la paz bajo la égida de la medianía. La medianía es la suerte general de la criatura humana. ¡Bendiga-

mos, pues, á la Providencia que nos ha concedido las condiciones necesarias para vivir contentos! La moderación en los deseos mantendrá en buena armonía á nuestros alumnos, alejará de ellos la venenosa envidia y los predispondrá á vivir alegres y satisfechos con la suerte que les estuviere reservada. Muy luego, desparramándose en la diversas clases de la sociedad, y yendo en su mayor parte á parar á las inferiores, sabrán contemplar tranquilos y serenos las ventajas que no pudieren disfrutar, y aceptarán sin murmuración ni pena la humilde condición que les cupiere en suerte, descubriendo en ella el escondido tesoro de una felicidad verdadera.

Y ¿cómo podrán alcanzar esta moderación, tan universal como indispensable, si no supieran dominarse á sí mismos? Asediados á cada momento por el atractivo del placer y por las seducciones del amor propio, nos lisonjearíamos en vano de verlos oponer resistencia, si al cabo no hubiesen aprendido á velar por su propio corazón. Es mucho más fácil preservarse de las ambiciones vanas, que no corregirlas.

La niñez es de suyo movible, y cede fácilmente á las primeras impresiones que recibe; la disipación es en los niños lo que el desarreglo llega á ser en los adultos. Protejámosles contra este peligro, para lo cual no podemos hacer cosa mejor que preservarlos de la ligereza, enseñándoles á reflexionar.

Hay una especie de valor modesto, pacífico, pero tanto más meritorio, cuanto se ejerce lejos de la vista de los hombres, en el seno de una vida activa y laboriosa; valor que nos hace emprender con alegría y continuar con perseverancia los más rudos esfuerzos; que nos reanima en el cansancio y nos allana los obstáculos: el valor de la constancia. Proveamos de él á nuestros alumnos para toda la vida. Enseñémosles también á sacudir la pereza, la molicie; á triunfar del abatimiento y del tedio, á arrostrar con resolución las dificultades. Despertemos en ellos el noble ardimiento del ánimo. La energía del alma mantiene las fuerzas corporales y nos hace conservar en los mayores esfuerzos la tranquilidad, la libertad y el bienestar necesarios para alcanzar buen éxito, privilegio de los que saben dominarse á sí propios.

Nuestros alumnos no podrán eximirse de la condición general de la humanidad: les espera el dolor en la senda de esta vida, y acaso les estén reservados largos y crueles padecimientos. Los que estuvieren condenados á la pobreza se verán más particularmente sometidos á duras pruebas. Armémosles, pues, del valor de la paciencia; valor también heroico, sublime á veces, y tanto más sublime cuanto fuere más oscuro. Llegará día en que tengan que soportar padecimientos, sufrir reveses, experimentar pérdidas, ser víctimas de engaños ó injusticias, y verse acaso arrebatar hasta los goces del corazón, hasta los afectos de familia, que son el consuelo de las adversidades. ¡Prepárense, pues, con tiempo para padecer sin murmurar, para no agravar sus pesares rebelándose contra ellos! Ejercítense en sufrir con paciencia sus disgustos, en despreciar los dolores corporales, en no dejarse arrebatar por la ira ó abatir por la tristeza.

Algún día tendrán necesidad también nuestros alumnos del valor que consiste en arrostrar los peligros; porque la vida humana está sembrada de escollos por todas partes, y ciertas profesiones los tienen además especiales. Llamados, por otra parte, á desempeñar los deberes de ciudadanos, la patria reclamará algún día sus servicios en las filas del Ejército activo ó en las de la Milicia nacional que

le sirve de reserva, á la par que vela por la conservación del orden público. Si queremos que su alma esté dotada del valor que arrostra con serenidad toda especie de peligros, del valor que constituye la intrepidez del marino y la bravura del soldado, desarrollemos la energía de su ánimo, habituémosles á dominarse á sí propios.

En la energía de carácter estriba la verdadera independencia del hombre; por ella nos sentimos libres hasta en el cautiverio: cuando sabemos imponernos límites á nosotros mismos, no sentimos las cadenas con que la suerte puede aherrojarnos. El que sabe renunciar, no puede ser despojado; para el que se resigna, no es posible la opresión. La energía de carácter suple á la debilidad física haciéndose respetar; arma poderosa, presta fuerzas morales para servir á nuestros semejantes.

¿No es esto pedir demasiado á niños tan poco favorecidos por las circunstancias? ¿No es exigirles cualidades dificilísimas? ¿Nos proponemos por ventura formar héroes? Y ¿por qué no? Héroes hay en las condiciones más oscuras; porque hay un heroismo ignorado del mundo, un heroismo vulgar, si se me permite decirlo así, no por eso menos honroso, y es el heroismo que lucha con la suerte y la vence. ¡Cuántas veces no he encontrado este heroismo en las clases de la sociedad menos favorecidas por la fortuna, y le he admirado en silencio! En ellas es donde se encuentran hombres que saben abstenerse y padecer. ¡Cuántas virtudes ocultas reinan en los hombres laboriosos, que con tan poco se contentan, que no se quejan de su suerte, ni conocen la envidia! ¡Qué espectáculo tan interesante nos presentan esas víctimas de la adversidad, esos mártires de la paciencia, que retirados á un oscuro rincón y agobiados de dolor y de miseria sobrellevan, sin embargo, con ánimo sereno y constante las pruebas más crueles!

En circunstancias grandes y solemnes, que pertenecen ya á la historia, ¿no vimos salir espontáneamente de todas las clases de la sociedad vengadores ó defensores de nuestras leyes violadas, que inmolaban sin vacilar su vida, ya en las aras de la libertad pública, ya en las del orden social? Grandes por su moderación, más todavía que por su intrepidez, ¿con qué respeto miraron aun en medio de los mayores peligros los sacrosantos derechos de la humanidad? ¡Qué disciplina! ¡qué generosidad! ¡qué calma después de la victoria!

Sí; la Providencia ha querido que las virtudes más necesarias al hombre sean también las más vulgares, y por lo mismo las menos ostensibles. Hasta el brillo que les falta es una circunstancia que aumenta su verdadero valor. Tal es el patrimonio que debemos asegurar á nuestros hijos adoptivos, patrimonio más útil que los dones de la fortuna, porque enseña á pasarse sin ellos.

Pero se dirá: «¿De qué medios se puede disponer para inspirar á nuestros alumnos la energía de carácter que todavía no conocen, y que es tan poco compatible con su edad? ¿Será posible efectuar un milagro semejante en las breves horas que pasan en la escuela, ocupados en el estudio?» Efectivamente, lo confieso: la educación del carácter no es obra de un día, y se efectúa lenta é imperceptiblemente; pero podemos comenzarla desde luego, y continuarla á cada momento, aprovechando una multitud de circunstancias.

En el momento que los niños se someten al régimen de una vida arreglada, comienzan por este mero hecho á dominarse. La disciplina escolar les obliga á dar treguas á la disipación, á triunfar de su propio atolondramiento, y á salir de

la apatía. Tienen precisión de ir á la escuela exactamente á la hora dada, de colocarse en sus respectivos puestos, de someterse á los ejercicios, de guardar silencio y de estarse quietos el tiempo determinado: todo lo cual es una serie de ligeros triunfos que alcanzan sobre sus inclinaciones, y un principio de imperio sobre sí mismos. Tienen que abstraerse para prestar atención, que cuidar de su apostura y continente, que reprimir su impaciencia y su mal humor. Hasta el estudio, que tal vez no sería la ocupación que ellos eligiesen, es un sacrificio que se imponen, un esfuerzo costoso que exige continuada aplicación, y una perseverancia enojosa para su natural ligereza. La institución de una disciplina prudente, el cuidado con que debemos velar por la conservación del orden en la escuela, la regularidad de los movimientos y la actividad del trabajo, son otros tantos medios seguros y eficaces de predisponer poco á poco á los niños para que dominen sus inclinaciones. Para lograr su objeto, la disciplina no debe ser excesivamente rigurosa ni minuciosa, ni exigir á los niños más esfuerzos que aquellos de que sean capaces, así en lo tocante á la extensión como en lo que respecta á la duración, concediéndoles cierto grado de libertad para dejarles el mérito del vencimiento. Cuidemos sobre todo de mantener la más perfecta tranquilidad en la corta sociedad reunida en torno nuestro; evitemos la confusión, la agitación, el desorden; porque la calma da serenidad á la inteligencia, verdadera fuerza al alma, é independencia á la voluntad. Es tal la propensión de los niños á moverse y variar, que el mayor esfuerzo del imperio sobre sí propios es el conseguir estarse quietos; mas esta quietud no ha de ser ociosa ni estéril, sino activa y provechosa, de suerte que reprima los movimientos desordenados, á la par que apreste las fuerzas sutiles.

Nunca velan más los niños por sí mismos que cuando conocen que están vigilados por otros; pero semejante vigilancia no debe causarles inquietud ni vejámenes, pues de lo contrario la fatigaría, intimidaría y perturbaría el ánimo: basta que el alumno sepa que le observan y que obra delante de testigos que pueden ser jueces suyos.

En el sistema de enseñanza mutua todos los alumnos están constantemente en acción y sometidos á una vigilancia habitual y fácil, que no les molesta ni importuna. Las señales de que se hace uso son otros tantos estímulos que les ponen sobre aviso, advirtiéndoles lo que deben hacer. En estas escuelas todos ocupan un puesto y desempeñan un papel. El inspector encargado de celar á sus condiscípulos debe ante todo saber observarse á sí propio. Depositario de una parte de autoridad, es preciso, si ha de hacerse respetar de sus iguales, que sepa contenerse, dominarse, aparecer tranquilo y mesurado á la par que previsor y atento. Al volver á confundirse en las filas de los alumnos, el monitor ejerce mayor imperio sobre sí mismo, después de haber mandado á los demás.

Llega la hora de recreo, y el alumno se ve libre al fin de las cadenas que llevaba en la escuela; pero ¿dejará por eso de conservar cierta mesura y circunspección en sus acciones? Quizás sí, si le abandonamos completamente; pero como debemos acompañarle también en sus placeres, le ayudaremos á ser sobrio hasta en sus juegos, y á no traspasar nunca los justos límites. Cabalmente porque entonces goza mayor independencia le es más difícil y más útil el comedimiento.

Obtengamos la confianza de cada uno de nuestros alumnos; seamos depositarios de sus propósitos, de sus penas y de sus pesares, ayudándoles á moderar los

unos y á disipar ó soportar los otros. Asociándonos á ellos por medio del cariño, les haremos partícipes de nuestras propias fuerzas. Estimulémosles con nuestra benevolencia, é ilustrémoslos con nuestros consejos. Hagámosles descubrir el poder del valor, poniéndoselo á prueba; que tendrán á dicha y á orgullo el conocer que también ellos pueden pelear y vencer.

Los pobres niños experimentarán á menudo sinsabores, incomodidades, verdaderas penas y padecimientos; mas nosotros tenemos el gratísimo privilegio de ser su consuelo y de inspirarles por este medio resignación y paciencia: comencemos por mitigar el dolor para enseñar á soportarlo, que nuestros consejos serán tanto más eficaces, cuanto más compasivos nos hubiéramos mostrado.

Los maestros prudentes cuidarán de no causar á los niños impresiones demasiado vivas, ni conmociones repentinas, evitándoles todas las que puedan infundirles terror ó espanto. Las personas ignorantes que rodean á los niños en sus primeros años, no conocen medio mejor de someterlos y contenerlos que presentarles la imagen del peligro, complaciéndose en sorprender su imaginación con cuentos absurdos, cuyo recuerdo les persigue y les hace temer á cada momento peligros imaginarios. Libremos á los pobres niños de semejantes fantasmas: devolvámosles la tranquilidad y la confianza, ilustrando su razón. El hombre teme, por lo general, lo que no conoce: por esta razón la niñez, como tan falta de experiencia, es naturalmente asustadiza. Habituemos á los niños á mirar las cosas de cerca, que así contemplarán serenos lo que de lejos les hacía temblar, y les haremos ver que los males no son en realidad tan insoportables como al principio lo parecen.

Los ejercicios gimnásticos que ya he recomendado, contribuyen admirablemente á que adquieran los niños la sangre fría, que es una de las condiciones del valor: ejercitando las fuerzas físicas, predisponen á los niños á ejercitar igualmente el poder de la voluntad, y á que sean también atletas en las luchas de la virtud.

La mutua simpatía que despierta en los niños la asociación común en las escuelas, contribuye ventajosamente al desarrollo del carácter, porque obrando juntos se sostienen recíprocamente. Este efecto es tanto más perceptible, cuanto más viva fuere la simpatía, y más íntima por consiguiente la asociación. Es, pues, una circunstancia feliz el que haya en una misma escuela niños de diferentes edades y con diferentes grados de experiencia. Los que han comenzado ya á recoger el fruto de una educación bien entendida, marchan á la cabeza, dando ejemplo é impulso á los demás, y dado el movimiento, la fuerza adquirida por los primeros se va comunicando sucesivamente hasta llegar á los más débiles. El niño aprende mejor de sus condiscípulos que de otras personas el imperio que puede ejercer en sí mismo y los esfuerzos de que es capaz.

Los ejemplos de valor que se presentan á los niños, conmueven poderosamente la imaginación; pero cuando se escogen al acaso estos ejemplos, pueden ser inútiles para formar el carácter, y aun quizás dañosos dándoles una exaltación simulada y llenándoles la cabeza de ideas novelescas que nunca tendrán ocasión de aplicar. Mas que interesarlos ó sorprenderlos con narraciones extraordinarias, debemos presentarles modelos que imitar. Pongamos ante su vista el cuadro de las virtudes que están á su alcance, tomando nuestros ejemplos de la clase social á que pertenecen y del género de vida que hayan de llevar. Escojamos en las

condiciones más oscuras los héroes que les presentemos como dignos de admiración. Pintémosles el valor modesto y sencillo, el valor de cada momento que se ejerce en las ocasiones ordinarias de la vida por medio de la constancia, del comedimiento y de la resignación, haciendo resaltar á sus ojos cuán grande, noble, meritorio y útil es este valor, así para el que le posee como para los demás. Mostrémosles, en fin, que ellos también pueden alcanzarle con el tiempo.—*(De Gerando.)*

Caraller (Matías). Maestro calígrafo examinado de Castellote por los años de 1818, citado por Naharro.

Carballo (Francisco). Maestro pendolista citado por Torío como uno de los buenos tracistas de letra, que florecieron en Madrid en el siglo XVII. Zeballos dice que era capuchino.

Cardenal Romo. Véase Romo y Gamboa.

Cárdenas (Rafael de). Maestro en el arte de escribir, de Madrid, á mitad del siglo XVI. Fué nombrado por el Real Consejo de Castilla en el año 1573 aprobador de los Maestros, con D. Antonio Arias y D. Francisco Gómez. Dispúsose entonces que hubiera tres aprobadores perpetuos de maestros.

Caridad. La caridad, dice Salmón, no consiste sólo en la limosna, sino que comprende todo el bien que podemos hacer; todos los servicios que podemos prestar al prójimo, hasta los impulsos generosos que nos inclinan hacia él, hasta los votos que hacemos por su dicha, hasta la gota de agua bendita que derramamos sobre las cenizas de los que dejan la vida. Vamos á consolar al afligido llevados por la caridad; visitamos y aliviamos al enfermo, porque la caridad nos inspira este buen pensamiento; reconciliamos á dos vecinos que se hallan separados, y el fruto de nuestras exhortaciones es debido á la caridad. Un hijo escribe á sus padres desde el otro lado de los mares para decirles que aun vive y que no deben llorar; quieren los padres responderle, y escriben la contestación expresando la alegría de la familia; hemos participado de esta alegría, y hemos sido caritativos. Hablamos para defender á un hombre probo, cuya honra quiere empañar la envidia por medio de la calumnia, y nuestras palabras son un beneficio que demanda la caridad. La lengua de los maldicientes llama criminal á una mujer ligera; la defendemos diciendo que no debe juzgarse por las apariencias, que no debe hacerse perder la reputación por simples dudas, y la caridad aplaude nuestro lenguaje. Llega el viajero extraviado á nuestra puerta; le abrimos, nos compadecemos de él, le hacemos entrar, se sienta en nuestro hogar, satisfacemos su hambre, duerme bajo nuestro techo, y al despedirse al día siguiente no le dejamos marchar sin el pan que ha de alimentarle hasta que llegue á su morada.

He aquí la práctica de la caridad para con el prójimo, á la cual debe prepararse á los niños por medio de la educación, cuya base fundamental estriba en el amor, y que no puede encontrar su recompensa sino en el amor.

La severidad y el celo en la educación, no es más que una severidad y un celo

afectuoso fundado en el amor. Así como en la primera reanima la naturaleza la suave influencia del céfiro, así como renace y desarrolla la vegetación con el calor del sol y la acción de la lluvia, del rocío y del aire, de la misma manera crece y se desarrolla la criatura racional bajo el benéfico influjo del amor materno.

A los pocos meses manifiesta ya el niño su afecto mirando con dulce sonrisa á la madre que le alimenta y le prodiga sus caricias. Desde que empieza á agitar sus manecitas, las extiende hacia la madre para probarle su amor con demostraciones de reconocimiento y confianza. Las graciosas demostraciones del niño hacia todo cuanto le agrada, es el primer germen visible de su amor naciente.

Luego se desarrolla este germen y produce la inclinación á la sociabilidad, que se fortalece sin cesar, porque todo el mundo se aproxima para abrazar al niño, evitando lo que pudiera causarle el más ligero disgusto. Aunque nada posea el niño, aunque lo deba todo á la bondad de otro, es generoso y reconocido, y muestra ya en esto la benevolencia. Presta con gusto los reducidos servicios que están á su alcance, se halla dispuesto á obedecer, y así, á medida que crece este amor, se desarrolla la alegría, la atención, la benevolencia, la beneficencia, la bondad del corazón, la actividad, la complacencia y la obediencia. Pronto le parece estrecha la casa paterna y el círculo de sus relaciones para el ejercicio de estos sentimientos. Así como desea ser elogiado y estimado de todo mundo, de la misma manera desea extender su estimación y su afecto á cuantos le rodean. Pero hay ciertos objetos á los cuales no puede extender su benevolencia, porque en vez de mostrarse perfectos, rechazan los sentimientos de afecto del corazón.

¡Dichoso del niño, si, guiado por padres prudentes y piadosos, encuentra el objeto más digno de su amor, que es Dios! Dirige al momento su corazón hacia el Ser Supremo, y el amor filial es entonces un amor cristiano que consiste *en amar á Dios sobre todas las cosas, y al prójimo como á sí mismo por amor de Dios.* Nada es capaz de separarle de este amor, y si falta á él alguna vez por efecto de las fragilidades humanas, siente un vivo dolor de que nada es capaz de consolarle sino el perdón de su falta y la reconciliación con Dios. Complácese en recordar los beneficios que le ha dispensado el Todopoderoso, en dirigirse á él por medio de la oración, en contemplar sus maravillas, en recordar su presencia; suspira por él como el ciervo sediento por las aguas de la fuente; no toma con ardimiento sino las cosas que agradan á Dios, y no consiente que los pensamientos de su espíritu, ni los afectos de su corazón, ni el imperio de los sentidos le aparten de su servicio y de su culto, pues tiene horror á todo lo que le desagrada.

He aquí cómo se hace nacer la caridad.

La caridad es la más perfecta de las virtudes teologales: en el cielo, donde el hombre no tendrá ya necesidad de creer, porque verá á Dios cara á cara, ni de esperar, porque le poseerá sin temor de perderle jamás, quedará la caridad y toda nuestra ocupación y nuestra dicha consistirá en amar á Dios; de suerte que puede decirse que la caridad es en cierto modo un goce anticipado de la felicidad celestial, una aspiración hacia el cielo.

De aquí se infiere naturalmente el modo de infundir y desenvolver la caridad en el corazón. Como el niño aprende á amar á los padres por los bienes que estos le dispensan, debe hacérsele ver sin cesar los beneficios que Dios le prodiga en

todos los instantes, enseñándole así á amar á Dios. El niño que ama á sus padres les obedece, y el que ama á Dios observa sus mandamientos. Dios no excluye á nadie de su amor y provee á las necesidades del padre, de la madre, de los criados, de los vecinos, del pobre, del rico, etc.; y el que ama de veras á Dios no excluye tampoco á nadie de su amor; antes por el contrario, sigue el camino trazado por Dios, le imita, haciendo bien sobre todo á los necesitados; y así es como se desenvuelve el amor al prójimo y especialmente á los pobres. Excítase en el niño el deseo de imitar á Jesucristo, que mientras estaba en este mundo compadecía las miserias, iluminaba á los ciegos, enderezaba á los cojos, hacía oir á los sordos, sanaba á los enfermos, daba de comer al hambriento, rescataba los endemoniados, devolvía la vida á los muertos y la luz á los que estaban envueltos en las tinieblas; volvía á su redil á la oveja descarriada y los pecadores á la penitencia, derramaba lágrimas, hablaba con energía, se fatigaba y acogía á todo el mundo con prontitud y bondad. Se inspirará á los niños amor hacia sus hermanos haciéndoles ver que Jesucristo lloró con la viuda de Naïm, que gimió con los hermanos de Lázaro, que por su amor convirtió el agua en vino en las bodas de Caná é hizo la pesca milagrosa en el mar de Tiberiades; que por amor derramó amargas lágrimas por las desgracias de Jerusalén é instituyó el Sacramento de la Eucaristía para alimento del alma; que por amor dió el ósculo á Judas, miró á Pedro en el momento de su caída y oró en la cruz por sus propios verdugos, y que por amor, en fin, sacrificó su vida por la salvación de los hombres.

Así se le enseñará á amar al prójimo por amor á Dios y se le habrá imbuido en la caridad cristiana, en ese amor que es, por decirlo así, el resumen de las virtudes del hombre y parte esencial del amor que debemos á Dios. Así es como se le hará comprender el primero y el más importante mandamiento, que, según las palabras del Divino Salvador, comprende toda la ley y todos los profetas: *Amarás á Dios con todo tu corazón, con toda tu alma y con todos tus esfuerzos, y al prójimo como á ti mismo.—(Fenelón, Hergenröther, Giraud.)*

Carlomagno (*Historia de la Educación.*) Nació en 742, en el castillo de Saltzburgo, en la Alta Baviera, y murió en 814. Fué coronado rey de Francia en 768, asociado á su hermano menor, Carlomán, hasta la muerte de éste en 771, y en el año 800 fué coronado emperador de Occidente, por León III.

Mereció el dictado de *Grande*, no sólo por sus conquistas sino por sus instituciones y como restaurador de las letras. Carlomagno fué el primero que concibió la idea de un plan de educación general del pueblo. Algunas tentativas se habían hecho anteriormente en favor de la cultura general, y los Concilios no cesaban de recomendar al clero la instrucción; pero los estudios habían decaído en tales términos, que sólo un vigoroso y soberano impulso podía realzarlos, y el dominador de tantas naciones empleó toda su inteligencia y toda su autoridad para conseguirlo. Buscó sus auxiliares en el estado eclesiástico, donde, á pesar de su decadencia, se conservaba cierta ilustración, principiando por mejorar y extender las escuelas de los conventos y de las iglesias, é imponer á los párrocos la obligación de enseñar á los niños la religión, la lectura, el cálculo y el canto.

Carlomagno dedicaba á trabajos intelectuales todo el tiempo que le dejaban libre los cuidados del imperio. Hablaba el latín como su propio idioma, comprendía perfectamente el griego, estudiaba la retórica, la dialéctica, y sobre todo la

astronomía. Hasta durante la comida escuchaba lecturas instructivas. Hacía instruir á sus hijos en las mismas materias, y en tiempo oportuno ejercitaba á los varones en la equitación, en las armas y en la caza, y á las hijas en el manejo de la rueca y el huso para preservarlas de los peligros de la ociosidad. Al propio tiempo que cultivaba su inteligencia y la de sus hijos, se esforzaba en extender y generalizar la instrucción, como lo demuestran los hechos, y da patente testimonio la *Colección de las Capitulares* (1). «Es menester, decía en una de ellas, que los ministros del altar llamen, no sólo á los niños de condición servil, sino á los hijos de hombres libres; que haya escuelas para instruirlos en la lectura; que, en cada monasterio, en cada obispado haya discípulos que aprendan el canto y la gramática; que haya en manos de los católicos, libros bien correctos; porque á veces, cuando se cree pedir á Dios alguna cosa buena, se le pide lo que es malo á causa de los libros incorrectos.»

Refiere una crónica del siglo IX del monje de San Gall, que llegaron á Francia dos escoceses que, habiendo observado que el pueblo tiene más confianza en lo que se compra que en lo que se da, anunciaban todos los días en el mercado que vendían *sapiencia*, expresión formada de sabiduría y ciencia, y enterado Carlos los mandó llamar y les preguntó si era cierto que vendían sapiencia, y á qué precio. «No necesitamos, contestaron, sino un lugar conveniente, almas bien dispuestas y las cosas de que no podemos prescindir en nuestra peregrinación, alimentos y vestidos.» Admirado Carlos de la respuesta, acogió en su palacio á los extranjeros, y teniendo que emprender luego una expedición militar, dispuso que uno de ellos, llamado Clemente, se encargase de instruir á multitud de jóvenes de todas clases sociales, á quienes proporcionó cómoda habitación y alimento, y envió á Italia al otro sabio, llamado Mailros, para que instruyese á los discípulos de buena voluntad. Carlos, al regresar victorioso de su expedición, después de larga ausencia, llamó á los discípulos que había encomendado á Clemente, los cuales se presentaron con sus cuadernos de estudio. Los jóvenes de la clase media é inferior le presentaron trabajos bien hechos y adornados con todas las bellezas de la ciencia; pero los de familias ilustres no mostraron sino trabajos imperfectos, y que se resentían de su indolencia. Entonces el sabio monarca, imitando la justicia del Juez Supremo, hizo pasar á su derecha á los que habían trabajado bien, y les dijo: «Os doy gracias, hijos míos, porque habéis cumplido mis órdenes y vuestro deber en cuanto de vosotros dependía; procurad ahora llegar á la perfección. Os daré obispados y ricos monasterios, y os consideraré siempre dignos.» Volviéndose en seguida á los que estaban á su izquierda, y despertando con el fuego de su mirada la conciencia de aquellos jóvenes, les dirigió estas terribles palabras, como el estampido del trueno: «Vosotros, jóvenes de elevado rango, vosotros, hijos de grandes, que sois elegantes y delicados, vosotros habéis confiado en vuestro nacimiento, en vuestras riquezas, vosotros habéis descuidado mis órdenes y vuestra santificación; vosotros habéis pasado el tiempo en travesuras, en el juego, en la pereza, en frívolos ejercicios; pero por el Rey de los Cielos, que no hago yo caso de vuestra nobleza y elegancia, aunque los otros

(1) Llámanse *Capitulares*, denominación tomada de la Iglesia, las Ordenanzas de los reyes de Francia.

os admiren; y tened entendido que si no reparáis vuestra negligencia por medio de asíduo trabajo, nada bueno tenéis que esperar de Carlos.»

Algunos consideran como una fábula la crónica del monje de San Gall; pero no deja de estar conforme con la sencillez de aquellos tiempos y la voluntad enérgica del monarca por restaurar los estudios, sin perdonar esfuerzos ni sacrificios, con la cooperación de los hombres de saber, que atraía á su lado y asociaba á su obra. Excusado es repetir lo expuesto acerca de la Academia de palacio, la *Escuela palatina* y de otros estímulos y elementos de instrucción á propósito del artículo *Alcuino*, pero hay hechos que merecen citarse, porque demuestran el ardor y el convencimiento con que procuraba la mejora intelectual y moral de los hombres de su tiempo y de las futuras generaciones. Es una de ellas la curiosa circular de 788, que dice así:

«Carlos, por la gracia de Dios, rey de los franceses y de los lombardos, y patricio romano, en nombre de Dios omnipotente, salud.

»Debe saber vuestra piedad agradable á Dios que, de acuerdo con nuestros fieles consejeros, consideramos útil que los obispados y los monasterios cuyo gobierno nos ha confiado el favor del cielo, no se limiten á los hábitos de una vida regular y á las prácticas de la santa religión; sino que se apliquen á la enseñanza reflexiva de las letras, en provecho de los que con la gracia de Dios pueden aprender, cada uno según su capacidad. En efecto, como la regla mantiene la honestidad de las costumbres, el buen método de enseñar y de aprender influirá en la regularidad y elegancia del discurso. Los que desean agradar á Dios por la pureza de la vida, no deben desdeñar el agradarle por la corrección del lenguaje. Está escrito: *Porque por tus palabras serás justificado, y por tus palabras serás condenado.* Obrar bien vale más que saber; pero el saber precede al obrar. Cada uno, pues, debe aprender lo que ha de ejecutar, y el alma conocerá mejor lo que ha de hacer cuando expresando las alabanzas del Señor, la lengua no peligre de chocar con la mentira.

»Si todos los hombres deben evitar la mentira, ¡cuánto más deben esforzarse en huir de ella aquellos cuya misión providencial y especial es la de ser ministros de la verdad!

»En estos últimos años hemos recibido muchos escritos de los monasterios. Los hermanos que habitan aquellas santas casas, rivalizan en demostrarnos su celo en sus piadosos discursos, pero hemos advertido en casi todas estas composiciones, que si los sentimientos son buenos, el lenguaje es inculto. Lo que una loable devoción dicta fielmente en lo interior, no puede producirse al exterior sin graves defectos, porque la negligencia en el estudio hace bárbaro el estilo.

»Tememos por eso, que habiendo menos luz en la expresión, no haya menos aptitud para comprender las Sagradas Escrituras. Sabemos todos que si los errores de las palabras son peligrosos, hay todavía mucho mayor peligro en los errores del pensamiento.

»Por tanto, os exhortamos, no sólo á no descuidar los estudios, sino á rivalizar en emulación con humildad y por agradar á Dios, en penetrar más fácil y seguramente el misterioso sentido de las Sagradas Escrituras. Puesto que en aquellas sagradas páginas se encuentran tropos y figuras, es evidente que se reconocerá el sentido espiritual con tanta más facilidad, cuanto estemos más abundantemente instruídos en el estudio de las letras.

» Para esta obra es preciso elegir hombres con voluntad y aptitud de aprender y el deseo de instruir á los demás; de tanto celo como es la convicción con que lo prescribimos.

»Deseamos que, como conviene á soldados de la Iglesia, seáis piadosos en lo interior, sabios en lo exterior, puros por la vida, clásicos por el lenguaje. Si alguno, para gloria de Dios, y en provecho de un santo trato, procura veros, queremos que, edificado por vuestro aspecto, encantado de vuestra ciencia, que habrá observado en vuestras lecturas y en vuestros cantos, se despida regocijado y dando gracias á Dios omnipotente.»

El monarca se dirigía á los únicos que en aquella época podían instruir al pueblo, á los obispos y á los monjes, exhortándolos á estudiar para instruir á los demás. Todos sus esfuerzos se dirigían á hacer de la instrucción asunto público y no solamente de maestros particulares, secundando de este modo las tendencias de la Iglesia. Abriéronse entonces multitud de escuelas en las iglesias y en los conventos; escuelas inferiores donde se enseñaba la gramática, la aritmética y el canto; escuelas superiores, donde á estos conocimientos se agregaba el estudio de otras ciencias clásicas y de la Sagrada Escritura. Sus esfuerzos no fueron estériles, pues que desarrollada la afición á la ciencia y con la perspectiva de obtener con su cultivo posición ventajosa en la Iglesia ó el Estado, fueron muchos los que se dedicaron á cultivarla, lo cual influyó grandemente en los tiempos posteriores. La instrucción elemental tropezó con más dificultades; el pueblo, ni era libre, ni sentía lo necesidad de cultivar su espíritu; su instrucción, además, era un cargo accesorio de los eclesiásticos, y en tales circunstancias no podía prosperar. Debían pasar aún algunos siglos antes de que se apreciase por todos la importancia de la educación popular y se pensara seriamente en la fundación de escuelas elementales.

Carmona (Juan de). Maestro calígrafo en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano. Según Zeballos murió en Sevilla.

Caro (Juan). Maestro calígrafo examinado de Alcobendas por los años de 1818, citado por Naharro.

Carracedo (Manuel). Maestro calígrafo examinado de la Coruña por los años de 1818, citado por Naharro.

Carrasco (Nicolás de). De este maestro en el arte de escribir aparece en el prólogo y dedicatoria de la *Poligrafía* de Rodríguez dos letras cuadradas grabadas en cobre, de las cuales la primera presenta en el fondo todos los símbolos del arte de escribir, y la segunda objetos del arte de la guerra.

Carrera (Paulino). Maestro calígrafo examinado de Villahermosa por los años de 1818, citado por Naharro.

Carrera. *(Gimnástica.)* La carrera difiere de la marcha en que el centro de gravedad queda un momento en el aire á cada paso, durante el salto que se da alternativamente con cada pierna, mientras que en la marcha uno de los pies

no se levanta de tierra, ó de la base de sustentación, sino cuando el que ha hecho movimiento se fija en el nuevo punto de apoyo. De consiguiente, la carrera es un movimiento de progresión *sofrenado* que consiste en una serie de saltos ejecutados alternativamente por una pierna que da una sacudida en tierra, mientras que la otra cambia de lugar hacia adelante ó hacia atrás, según la dirección de la carrera. Debe caerse sobre la punta del pie, apoyando lo menos posible el talón en tierra, multiplicar mucho los movimientos, y que éstos sean de una longitud proporcionada á la de las piernas del que corre, para evitar el desarreglo y la fatiga que experimenta el cuerpo cuando los pasos son demasiado largos. Los movimientos violentos retardan la velocidad de la carrera y son ridículos.

Antes de correr es preciso prepararse para hacerlo con la mayor comodidad posible, vistiendo de la manera más á propósito, cuando uno es dueño de elegir la ropa. El calzado influye mucho en la velocidad, y debe preferirse al efecto zapatos sin clavos y con botines ajustados. El vestido ha de ser ligero, dejando libre el movimiento de los brazos; el cuello ha de llevarse desnudo, ó cuando más con un pañuelo ligero; la cabeza desnuda ó cubierta con una gorra muy ligera; la cintura ajustada, sin comprimir el pecho ni el movimiento de las piernas.

Para prepararse á correr conviene desentumecerse un poco por medio de algunas flexiones de piernas y brazos y movimientos de rotación del cuerpo á derecha é izquierda sin fatigarse demasiado. Conviene estar alegre y sin pensamientos que le preocupen á uno; á veces la carrera es un medio de desembarazarnos de las ideas que nos atormentan, y contribuye tanto á la salud del alma como á la del cuerpo.

Los mejores corredores son los que sostienen más el *aliento*, ó que pueden sostener por más tiempo la dilatación del pecho. El canto contribuye mucho á esto, y por eso suele hacerse uso de algunos cánticos compuestos expresamente con este objeto, de letra y música breve, rápida y ligera.

Para la carrera hacia adelante, se distribuyen los niños en secciones, de ocho cada una por lo común, bien clasificados, según las disposiciones de cada uno. Una vez numerados y en disposición de emprender la carrera, se da la voz: *En posición para correr*. Entonces adelantan el pie derecho á un pie de distancia del izquierdo, inclinan un poco la parte superior del cuerpo hacia adelante, doblan muy poco los brazos con los codos hacia atrás y colocando las manos con los dedos hacia adelante á tres ó cuatro pulgadas de las caderas. Mándese hacer ligeros movimientos con los brazos hacia adelante y hacia atrás, para facilitar la progresión, porque los brazos, á la manera de alas, auxilian el movimiento del cuerpo. Se recomienda mucho que se eviten los movimientos laterales ó de rotación sobre las caderas, que se doblen bien las piernas hacia arriba y hacia adelante, que se marche siempre sin perder la alineación y siguiendo con exactitud la cadencia que se les dé, ya por medio de las palabras *uno, dos*, ya por el canto, ya por cualquier otro medio. Entonces se ve si están todos los niños en buena disposición y se corrige á los que no guardan la actitud debida. Uno de los mayores vicios consiste en adelantar el vientre inclinando hacia atrás la cabeza, porque esta posición produce el mismo efecto que si llevara un peso á la espalda y fatiga mucho á los corredores. Esta posición es efecto de la necesidad de repetir las aspiraciones, pero el centro de gravedad en la progresión rápida hacia adelante, está entre el pie que se levanta de tierra y el que se fija, y es preciso adelantar

un poco el pecho buscando el justo medio en los primeros ensayos. Una vez inspeccionada la posición de los niños, é instruídos éstos en lo que deben hacer, se manda: *Carrera refrenada hacia adelante; marchen.*

Uno. A esta voz se levanta la pierna izquierda, se dirige el pie hacia adelante y se fija en tierra; y á la voz:

Dos, avanza el pie derecho á su vez; después continúan el movimiento, siguiendo la cadencia que se marque.

Cuando los niños son pequeños pueden cogerse de las manos con otros, ó bien agarrarse á un palo que llevan de los extremos otros niños, cuidando de que la velocidad de la carrera sea proporcionada á las facultades de los más débiles, guardando siempre la alineación y siguiendo la cadencia.

Al llegar los corredores al término, se detienen esperando la voz de *volver*, lo cual deben ejecutarlo en el mismo orden.

Puede hacerse que los niños den pasos de determinada longitud, primero de dos pies, luego de tres y por último de cuatro, á cuyo efecto pueden señalarse estas distancias en el terreno de diversas maneras.

La carrera de velocidad, ó carrera libre, tiene por objeto recorrer un espacio cualquiera en el menor tiempo posible, y llegar el primero al término señalado. Para esto se colocan los niños en línea, se les recomienda que no pasen unos á otros tomando la dirección de éstos, que no hagan uso de medios innobles para retardar ó hacer caer en tierra á sus compañeros. Esta carrera de velocidad puede tener al principio 500 pies de longitud y aumentarse sucesivamente. Para esto se dan las voces siguientes: 1.° *Atención;* 2.° *En posición.* 3.° *Uno, dos, tres;* y á esta voz echan todos á correr.

Puede separarse á los vencedores haciéndolos sentar, mientras corren los demás de las secciones, y después de correr todos, y cuando ya estén descansados los primeros vencedores, pueden correr estos juntos.

Hay carreras que llaman de resistencia, con carga, arrastrando un objeto, etc.; pero esto no se ejecuta bien sino en los gimnasios.

La carrera hacia atrás es muy útil para curar á los que padecen del pecho, echar los hombros hacia atrás y el pecho hacia adelante para fortificar la región torácica y aun el abdomen, y es muy conveniente para los niños débiles y para las señoritas. Esta carrera enseña también á retrogradar en las luchas y esquivar los golpes. Es preciso tomar muchas precauciones y que el terreno no sea muy desigual ni resbaladizo. Para esta carrera es preciso aprovechar el buen tiempo, teniendo presente que, cuando hace mucho calor, es más conveniente para los niños débiles la carrera hacia atras que hacia adelante.

Colocados los niños en línea se da las voces de: 1.° *Atención;* 2.° *Carrera hacia atrás;* 3.° *En posición;* 4.° *Marchen.*

Los discípulos marchan levantando primero el pie izquierdo y seguidos del profesor para advertirles cuando pueden correr algún peligro, cuando pueden chocar con algún cuerpo, é impedir que vuelvan la cabeza hacia atrás. El primero que llega al punto designado es el que vence.

Conviene tener presente en todos los ejercicios no fatigar demasiado á los niños, hacerles descansar cuando se advierte que la respiración es muy fatigosa y tiene el rostro muy encendido, y cuidar de que se cubran al terminar la carrera si estuviesen sudados. (Véanse la *Gimnástica* de Amores y la de Clias.)

Carricarte (Mateo). Maestro calígrafo de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Carrocio (Agustín). Maestro calígrafo de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, citado por Zeballos entre los hermanos congregantes de San Casiano.

Carrocio (José). Maestro calígrafo de Madrid, hermano del anterior, citado también por Zeballos entre los hermanos congregantes de San Casiano.

Carstairs. *(Método de Caligrafía.)* El método de Carstairs es una adquisición útil en caligrafía. Carstairs ha abierto la ruta que han seguido después con excelentes resultados muchos maestros en Inglaterra, América, Francia, Alemania, y otros países. Este método, denominado *americano*, es, no obstante, obra de un inglés llamado Carstairs. Algunos maestros se han aprovechado en secreto de este método, con el cual han hecho una fortuna, porque la moda les ha sido favorable. Es cierto que Carstairs, con sus ideas exactas y los medios que emplea, ha formado buenos discípulos, pero resta saber si se alteran ó no estos medios y estas ideas trasmitidas por otros.

La innovación de Carstairs es útil, pero no presenta todas las condiciones que son de desear, como las de la forma, de las proporciones de la letra y de las derivaciones. La inclinación corresponde á los $^5/_4$ del cuadrado. Aunque los caracteres fuesen perfectos en cuanto á la forma, á las proporciones y á la elegancia, tendríamos que examinar el principio de ejecución imaginado por Carstairs, sin detenernos en lo que hay de arbitrario en el trazado de las letras y en la falta de reglas para los intervalos.

Según Carstairs, para escribir bien se necesita el libre movimiento *del brazo, de la mano* y *de los dedos*, y por tanto sienta como principio que hay tres movimientos necesarios: 1.°, movimiento del brazo; 2.°, movimiento de la mano, y 3.°, movimiento de los dedos.

Con respecto á la manera de ejecutar los movimientos y á las nociones necesarias que deben servir de guía, no entra el autor en detalles muy exactos, y aun en la tercera edición de su obra se separa del principio sentado en cuanto al número de movimientos prescritos, pues que los reduce á dos principales. El primero es el movimiento del brazo, moviendo ó sin mover los dedos á la vez: al principio se mueve todo el brazo; después sólo el antebrazo, al principio el movimiento es *perpendicular*, es decir, de arriba abajo, para que se habitúe el discípulo á conservar la conveniente posición de la mano y de la pluma al escribir. Después se mueve el brazo de izquierda á derecha para que adquiera el niño ligereza y rapidez en la ejecución. Pero estas dos modificaciones de la primera especie de movimiento son aplicables á los ejercicios que deben trazarse sin levantar la pluma, ó de arriba abajo y de izquierda á derecha.

La segunda especie principal del movimiento se compone del movimiento de *traslación lateral del antebrazo* combinado con el de la mano y de los dedos, el cual es el movimiento que se ejecuta al escribir con rapidez.

Pero volvamos á los tres movimientos prescritos: 1.°, movimiento de todo el brazo; 2.°, movimiento oblicuo de la mano combinado con el del antebrazo; 3.°, movimiento de los dedos solos.

Estos tres movimientos se combinan de tres maneras, y por este medio, según el autor, se llega á escribir con rapidez.

La primera lección de Carstairs trata de la postura del cuerpo y de la mano, del modo de tomar la pluma, del movimiento del brazo, del antebrazo y de los dedos. El autor enseña sucesivamente estos diversos movimientos y sujeta los primeros dedos con una cinta á fin de contenerlos en una posición tal, que puedan resbalarse las uñas en el papel.

En la segunda lección ejercita al discípulo en trazar largos rasgos; da mucha importancia al enlace de las letras por medio de perfiles muy delgados, y así ejercita la mano en los grandes movimientos y en los enlaces para enseñar á escribir con rapidez. ¿No es de temer que el discípulo adquiera por este medio el hábito de trazar grandes rasgos, que compliquen el escrito y retarden la marcha de la escritura exigiendo más espacio y movimiento? En efecto, el autor deja al capricho del discípulo el unir las palabras por medio de los enlaces.

En las lecciones de la tercera á la sexta continúa el autor los preceptos sobre la formación de las letras, y concluye luego la exposición de su método con algunos preceptos particulares.

Indica la manera de formar cada una de las letras del alfabeto, pero sin presentar un tipo fácil y sencillo, y nada dice de los intervalos entre las letras, entre las palabras, ni entre los renglones. Por lo demás, en las muestras se extienden demasiado los rasgos por la parte inferior y superior del renglón. En general ha sacrificado el autor muchas cosas á la elegancia y á su propósito de que adquiera la mano flexibilidad y rapidez en la ejecución, y esta circunstancia no va siempre de acuerdo con la economía del espacio, ni con la claridad.

En otra obra titulada *Sistema angular ó escritura de las señoras*, expone Carstairs en siete lecciones los principios que vamos á analizar ligeramente.

Prescribe en primer lugar el movimiento de flexión del pulgar y de los dedos en el trazado de algunas letras enlazadas entre sí.

En la tercera lección consiente al discípulo que aproxime más las letras, pero aun así están muy separadas unas de otras, pues que cada palabra de la muestra llena un renglón.

La lección cuarta comprende las instrucciones necesarias para formar las letras más difíciles.

Las lecciones quinta y sexta comprenden ejemplos de palabras cuyas letras no ocupan sino la mitad del espacio que ocupaban en los ejemplos anteriores.

En fin, en la sétima lección, el discípulo, que ha practicado ya los ejercicios anteriores, adquiere ejecución de la manera siguiente. Divídese la página por medio de una diagonal que va del ángulo superior de la izquierda al inferior de la derecha, y luego se escribe una misma palabra en todos los renglones, separando las letras de manera que la palabra llene en todos ellos el intervalo entre la margen del papel y la diagonal. Este ejercicio da mucha soltura á la mano, pero requiere también mucha ejecución para hacerlo con exactitud. Para escribir la otra mitad de la plana se da vuelta al papel.

Para facilitar á los niños su método, reconoció Carstairs la necesidad de agregar á sus lecciones algunos ejercicios puramente elementales, y con este objeto compuso un libro destinado á los principiantes, titulado: *Desideratum del arte de escribir*. Consta de cuarenta láminas, cuyas letras tienen una inclinación de

39° y 30'. El autor aconseja que se calquen las muestras haciendo uso de papel transparente.

Carstairs hace consistir la regularidad de la escritura en la alineación, la inclinación y el espacio proporcional que ocupan las letras, pero sus muestras no llenan estas condiciones. En cada una de las láminas está cubierto el papel de paralelas equidistantes trazadas bajo un ángulo dado, según el método adoptado, pero no fija en guarismos la proporción de lo ancho y alto del cuerpo de la letra. La *r*, la *s*, la *x* y la *z*, traspasan los límites en que están comprendidas las demás. Este inconveniente, por lo menos en parte, proviene de la inclinación.

Ha publicado también Carstairs un cuadernito titulado *La escritura de las gentes de tono*, en seis lecciones, con seis láminas, y además una colección de doce modelos trazados según su método, pero no contienen nada que no esté comprendido en las obras precedentes.

Para concluir, examinando este sistema con la atención que merece por la reputación que ha alcanzado, he aquí la opinión imparcial que de él puede formarse:

1.° Este género de escritura es elegante en el más alto grado; 2.° los movimientos para escribir son nuevos y bien entendidos; 3.° la mano adquiere rapidez, flexibilidad y firmeza con este método: tales son sus ventajas. Pero ¿es buen carácter de letra el de Carstairs? ¿Llena la escritura todos los requisitos necesarios? ¿Es perfectamente legible? ¿Se han arreglado todas las proporciones relativas y todos los intervalos? Seguramente que no.

Además, este género de escritura no es otra cosa que la escritura inglesa, con esa rigidez, con esos perfiles tan finos, que son á veces imperceptibles, con esas *v* y *b* sin cerrar que son tan equívocas, y con todos los defectos que hacen que la escritura inglesa sea tan fatigosa á la vista cuando se escribe sin cuidado.

Cartas geográficas. Véase MAPAS.

Cartón (ABATE C.) Hombre modesto á inspirado en profundo sentimiento de caridad, fué para Bélgica lo que el abate L'Epée para Francia: el celoso é infatigable propagador de la instrucción de los sordomudos y también de los ciegos. Doctor en filosofía y letras de la universidad de Lovaina, canónigo honorario de la catedral de Brujas y de la iglesia metropolitana de París, individuo de la Real Academia de Bruselas, y director del Instituto de sordomudos y de ciegos de Brujas, los servicios prestados en aquel establecimiento son los que principalmente le dan derecho á la consideración pública y con los que se dió á conocer, particularmente con la educación de una sordomuda ciega, de que hablaron con asombro los periódicos de todos los pueblos.

Su revista *El Sordomudo y el ciego*, su traducción del italiano *Dos jóvenes sordomudos*, su traducción del inglés *A las madres*, cartas sobre la educación de los hijos sordomudos, la memoria dirigida al Ministro sobre *Los establecimientos para los ciegos en Inglaterra*, con otros escritos, demuestran su competencia en la materia; pero la obra que particularmente merece citarse es *La instrucción de los sordomudos puesta al alcance de los maestros y de los padres.*

Con el deseo de facilitar á los padres una guía para la educación de sus hijos sordomudos, la Sociedad Central francesa de Educación y Patronato de sordo-

mudos, abrió en 1853 un concurso acerca de este tema: «Indicar los mejores medios teóricos y prácticos para que los maestros y las personas instruídas puedan conservar la educación de un sordomudo.» No habiendo producido resultado satisfactorio, se anunció nuevo concurso en 1855, y entre las diez y ocho Memorias presentadas, obtuvo la primera censura la del abate Cartón, que es la obra antes indicada. «Entre todos los concurrentes, dice el informe, éste es sin duda el que mejor ha comprendido la cuestión propuesta; su trabajo se distingue por su gran sencillez y claridad; hacen su lectura agradable é instructiva observaciones de buen sentido, siempre al alcance de las personas á quienes se dirigen; clasifica los procedimientos de enseñanza en orden lógico, enlazándolos entre sí y desarrollándose unos por otros.

Considerábase la instrucción de los sordomudos como una cosa misteriosa, y el abate Cartón, entre otros, viene á aclarar el misterio. Supone un maestro modesto é ilustrado, que bajo su dirección se encarga de educar á un sordomudo en su escuela, y con sus consejos y oportunas reflexiones filosóficas le conduce paso á paso, le hace ver que nada hay de misterioso en esta enseñanza, que los métodos son los mismos que los usados con los demás niños, y le lleva por fin al término de su tarea con la mayor facilidad.

El libro es interesante é instructivo y al alcance de los maestros, á la vez que de entretenida y agradable lectura.

Carvallosa (José). Pendolista de la segunda mitad del siglo XVIII. Consérvase una muestra de letras de los siglos XV y XVI hecha á pluma por Carvallosa para grabarla. Del mismo calígrafo es la muestra núm. 31 de la obra de *Servidori*.

Casanova (José). Maestro de Madrid en el siglo XVII. Pertenecía á la Congregación de San Casiano, y fué nombrado en 1644 por el Real Consejo de Castilla, examinador de los maestros de Madrid.

Publicó una obra literaria y didáctica sobre escritura para instrucción de los maestros, abriendo por su propia mano las planchas para las muestras, pues cultivó también el arte del grabado.

Su obra tuvo bastante aceptación en aquel tiempo. El Padre Ortiz hace mención de ella, combatiendo algunas opiniones pedagógicas del autor. Polanco, por el contrario, lo califica de príncipe de las inventivas en el arte de escribir, y añade que al fallecer aquel maestro en 1692, dejó una grande hacienda, aunque no la ganó como maestro, sino en negocios comerciales á que se dedicó al retirarse del Magisterio con 600 rs. que había logrado reunir después de inmensos trabajos en la educación de la juventud.

El Sr. Rico conserva en su colección ocho excelentes muestras de Casanova dedicadas al maestro D. Blas López, llamado *el Valiente*.

Casiano (Congregación y hermandad de San). San Casiano, obispo de Brison, en Alemania, considerando superior á sus fuerzas tan elevado cargo y dignidad, creyó de su deber hacer renuncia, y se trasladó á Imola en Italia, donde con el propósito de ganar almas para el cielo, abrió escuela de niños, y donde fué martirizado por sus propios alumnos, á excitación del juez ó representante de Juliano el Apóstata en aquella población. De aquí el que los maestros de Madrid lo

aclamasen por patrono, y que formasen bajo su advocación una Congregación y Hermandad en 1642 para protegerse y mejorar la enseñanza, previo permiso del rey Felipe IV.

Para ingresar en la Congregación y Hermandad de San Casiano se requería ser maestro examinado, con ejercicio en escuela pública, de buena y ejemplar vida y loables costumbres.

Dos hermanos mayores elegidos anualmente, como los que ejercían otros cargos, gobernaban la Congregación.

Cuando un congregante caía enfermo, le visitaban los hermanos mayores, le socorrían si era necesitado, y encomendaban la escuela á un ayudante á costa de la Hermandad. Los mismos auxilios le prestaban en caso de prisión ó en cualquier otro trabajo.

Al llegar á Madrid algún maestro forastero, le socorrían los hermanos mayores en caso de necesidad, hasta que pasaba á otro punto ó le proporcionaban colocación.

En los entierros de los congregantes ó de sus hijos los acompañaban los hermanos con luces, la Hermandad pagaba el entierro en caso de pobreza, y hacía sufragios por el alma del difunto.

En caso de enfermedad y de muerte, se dispensaban á las viudas los mismos auxilios que á los congregantes.

El día de la festividad del Santo, 13 de Agosto de cada año, la Congregación lo celebraba con una gran solemnidad religiosa, y en aquel día, en el del ingreso en la Congregación y en el artículo de la muerte, tenían jubileo los congregantes, concedido por Inocencio X.

Felipe IV dispensó á la Congregación el privilegio de examinar á los maestros del Reino, y un siglo después, Felipe V, á instancia de los hermanos mayores y por Real cédula de 1.° de Setiembre de 1743, concedió á los maestros del arte de primeras letras las preeminencias y prerrogativas de que gozaban los profesores de artes liberales, confirmando á la Hermandad en el derecho de examinar á los aspirantes al Magisterio, y facultándola para nombrar veedores que, con el título de visitadores, vigilasen las escuelas.

En 1780 fué sustituida la Congregación por el Colegio académico del Noble Arte de primeras letras.

Casiodoro. *(Historia de la Educación.)* Natural de Leylaceum, de honrada familia, fué nombrado conde de las cosas privadas y de las sagradas larguezas, y después secretario de Teodorico, en cuyo reinado y en el de su sucesor tomó parte muy activa en los negocios de Italia. Ha legado un hermoso monumento de su vida política en la recopilación de las Ordenanzas, que resumió en nombre de aquellos reyes, y que se publicó bajo el título de *Variarum libri XII.* Hállanse reunidas en los cinco primeros libros las promulgadas en nombre de Teodorico; hay en seguida dos libros de fórmulas ó de diplomas concernientes á los diversos cargos civiles y militares; después tres que contienen las cartas de los sucesores de Teodorico; y por último, otros dos en que se encuentran las Ordenanzas emanadas del mismo Casiodoro, como prefecto del pretorio.

Puede perdonarse la dureza del estilo, el énfasis perpetuo, la necesidad de hacer ostentación de talento, de retórica y de erudición, á causa del interés que

inspira esta lectura, único monumento de la historia italiana de aquella época; siendo verdaderamente admirable en aquel tiempo la tolerancia religiosa que profesa el escritor. En nombre del rey Teodato, dice el emperador Justiniano: *Puesto que Dios permite que haya muchas religiones, no nos atrevemos á cargar con la responsabilidad de proscribir ninguna de ellas; pues nos acordamos de haber leído que es preciso servir á Dios voluntariamente, y no por orden de los superiores.* Cuando vió venir á tierra el trono del que había sido tan firme apoyo, hizo construir en Calabria, cerca de su ciudad natal, un monasterio donde consagró el resto de su vida á ejercicios de piedad y al estudio.

Quiso que aquellos de entre sus monjes que tenían poca aptitud para las letras, se dedicasen á trabajos manuales, especialmente al cultivo de las tierras y á los detalles de la economía rural, lo que, según su opinión, es un beneficio, no sólo para los que se ocupan de ello, sino que proporciona además los medios de socorrer á los pobres y á los enfermos. Dedicábanse en las horas de reposo á copiar libros, para cuyo efecto se había provisto de cierto número de obras; y á la edad de ochenta y tres años todavía escribía un Tratado de ortografía. Resolvió en el libro *De Anima* doce cuestiones propuestas por sus amigos cuando aun se hallaba en el siglo. Su Exposición de los salmos es un extracto de San Agustín y de los demás Padres. Compuso asimismo una Crónica desde la época del Diluvio hasta el año de 519, que proporciona algunos datos sobre el siglo en que vivía, aunque ninguno respecto de los tiempos anteriores. De su Historia de los godos, en doce tomos, no tenemos más conocimiento que el que arroja de sí el extracto de Jornandes.

Viendo Casiodoro con pena las ciencias profanas *pomposamente enseñadas*, á la par que faltaban maestros para las ciencias divinas, y no pudiendo el papa Agapito, á quien se había quejado de ello, hacer lo que deseaba en medio de las agitaciones de Italia, procuró remediar el daño con la publicación de un Curso elemental de las ciencias propias al cristiano. Quiere que se empiece por aprender la Sagrada Escritura, y especialmente los salmos: que se estudie luego á los Santos Padres y á los intérpretes sagrados; que no sea ninguno extraño á la historia de la Iglesia y de los concilios; que se agregue á esto la cosmogonía, la geografía y el estudio de los autores profanos, con la discreción de que hicieron uso los Padres de la Iglesia. En su concepto consisten las ciencias, unas en la observación, otras en el conocimiento, otras en la apreciación de las cosas; es decir, son contemplativas ó prácticas. Clasifica entre las primeras el arte de bien decir, comprendiendo la retórica y la dialéctica, luego la aritmética, la geometría, la astronomía y la música.

Este método enciclopédico desenvuelto por él, á ejemplo de Marciano Capella, hizo sustituir secas compilaciones con el estudio directo de los grandes modelos; pero quizas ni él ni sus más insignes contemporáneos tenían conocimiento de ellos más que por los compendiadores de los siglos cuarto y quinto, porque los tratados oratorios de Cicerón y de Quintiliano parecen á Isidoro de Sevilla demasiado largos para ser leídos. Las ciencias de que habla no están más que indicadas en el tratado de Casiodoro: allí ocupa la aritmética dos hojas á lo sumo, sin ninguna aplicación de las reglas comunes, á la par que se hallan sutilezas absurdas sobre las virtudes de los números. Suministróle la geometría algunas definiciones y un corto número de axiomas. En la gramática y la retórica todo es

lacónico y poco concluyente. La lógica es más extensa y razonada. Trata especialmente de la música y debía ser cultivada en la corte de Teodorico, puesto que Boecio escribió también sobre este arte, y que el rey Clotario pidió á aquel príncipe un músico para acompañar el canto con un instrumento.—*(Cantú.)*

Castaños (Josef). Hábil calígrafo de Bilbao á fines del siglo XVIII. Torio le cita entre los buenos pendolistas de su tiempo.

Castidad. Entre las muchas virtudes que adornan al hombre y le equipan para proceder rectamente en sus acciones, hay algunas que por su importancia se deben fomentar, especialmente en los niños, atendidas sus ocupaciones, ejercicios y riesgos. De todas ellas, la primera que ocurre es la castidad, la cual se debe fomentar desde la infancia, para que en lo sucesivo rinda sazonados frutos al Estado y á la religión. No de manera que desde la más tierna edad se aperciba directamente á los muchachos para los combates que por la guarda de esta virtud tal vez tengan que sufrir, sino por el cuidado que se ha de poner en preservarles de los riesgos que amenazan á la inocencia, por estar despierta en otros muchos la malicia. Algo se ha dicho de esto tratando del aparato de la casa de sus padres y de las gentes que deben andar á su rededor. También en capítulo separado se les han proporcionado medios que los fortalezcan y defiendan en las ocasiones de mayor peligro. Sólo, sí, ha sido preciso hacer memoria de esta virtud cuando se trataba de todas, para que no pareciese que se menospreciaba, ó se tenía en poco su singular mérito.

Pero añadamos algo á lo que se ha dicho; pues por mucho que se diga nunca será demasiado, atendida su importancia. Una de las cosas á que deben atender principalmente los padres es á que aquellas personas que manejan á sus hijos lo hagan con decencia; y que en presencia de ellos no se tomen algunas libertades en el hablar ó en el obrar. También se ha de procurar que duerman solos en camas separadas: que en los juegos no entren los grandes con los chicos: que los personas que los cuidan no les permiten palabras ó acciones poco decentes; antes bien reprendan con severidad cualquiera que incautamente se les escape. Que los muchachos se traten á sí mismos con decoro, practicando con la mayor decencia aun aquellas acciones á que precisa la naturaleza; y finalmente, que se recaten de sí en el vestir y desnudarse, particularmente las ropas interiores, y mucho más de la vista de otras personas. Con la práctica de estos avisos, no sólo se cría ó conserva el pudor, sino que se opone un duplicado muro que les pone á cubierto de las sorpresas y aun de los acometimientos de la malicia. Y no hay que tener por nimia toda esta precaución; porque ciertamente los grandes excesos que se advierten en las otras edades, nacen por lo regular de los descuidos que hubo en la primera.—*(Rosell.)*

Castigos. *(Principios generales.)* Excusado es demostrar la necesidad de los premios y castigos cuando la sociedad los establece para los asociados, los padres y los maestros los imponen en el hogar doméstico y en la escuela y Dios mismo los considera indispensables para conducir al hombre en esta vida. La necesidad es manifiesta, considerada la debilidad de la naturaleza humana; su acertada aplicación es de grandísima importancia y transcendencia, motivo que

obliga á detenido estudio, y más que suficiente para exponer aquí las principales opiniones, sobre todo en lo concerniente á la escuela.

Los castigos, en efecto, tienen por objeto, no sólo el orden, la regularidad y el movimiento de los ejercicios y el progreso en la enseñanza, es decir, la disciplina que hasta cierto punto pudiera llamarse material, sino con igual y con doble fundamento la disciplina moral, la educación. Los castigos son á la moralidad lo que la medicina á las enfermedades: medicamentos eficaces cuando se aplican con discernimiento al manifestarse, y aun después de desarrolladas las enfermedades morales. La elección, la dosis, la manera de suministrarlos, según las circunstancias y distintos caracteres, son problemas que interesa grandemente estudiar y resolver, á veces en el acto.

La doctrina de los artículos que comprende el DICCIONARIO en su primera edición es la misma que hoy prevalece, sin que haya sufrido modificaciones esenciales. Han salido á luz, sin embargo, posteriormente algunas obras que por la reputación de sus autores tienen hoy grande autoridad, y de que no es posible dejar de hacer mérito, ya por la importancia que se les atribuye, ya para demostrar que, á pesar de todo, nada nuevo dicen en la materia. Entre estas obras, una de las más recientes, traducida ya al castellano con el título *De la Educación intelectual, moral y física*, es la de Herbert Spencer, hombre de gran talento, filósofo y filósofo práctico, en la que el capítulo de educación moral se reduce á un sistema de premios y castigos, extendiéndose particularmente acerca de estas últimos, y sentando como fundamento que la pena debe ser consecuencia natural de la falta, principió ó más bien cualidad general del castigo que desde Locke y Rousseau recomiendan todos los que tratan de esta materia, sin más que establecer el límite de la posibilidad, que la pena sea *en lo posible* consecuencia natural de la falta, límite que se impone por sí mismo, por más que otra cosa se pretenda.

A pesar de eso, por la reputación del autor, y porque éste desciende á detalles y multiplica los ejemplos que aclaran y facilitan la inteligencia del principio, conviene reproducir sus ideas. Si se descubre en ellas cierto sabor utilitario y positivista, espíritu dominante de la obra, servirán de contrapeso los demás artículos sobre castigos, en que se determina su verdadero carácter.

Dice así Spencer:

«Al caerse un niño ó darse un golpe contra una mesa ú otro objeto, experimenta dolor, cuyo recuerdo le hace más precavido: la repetición de los golpes le enseña á dirigir bien sus movimientos. Si toca los hierros de la chimenea, si pasa la mano por la llama de una vela ó derrama agua caliente sobre alguna parte de su cuerpo, la quemadura consiguiente es para él una lección difícil de olvidar. La impresión que recibe es tan fuerte, que por nada desatenderá en adelante las leyes de su constitución.

La naturaleza en estos casos nos indica muy sencillamente la verdadera teoría y la práctica de la disciplina moral; teoría y practica que dista mucho de la que de ordinario siguen y consideran fundada los que no reflexionan.

Obsérvese, ante todo, que en la especie de castigo inherente al daño que recibe el cuerpo, aparecen en sus más sencillas formas nuestras faltas con sus consecuencias. Por más que las palabras *justo* é *injusto* no se apliquen en la acepción popular á las acciones cuyos efectos son inmediatamente corporales, no dejará de

reconocer el que medite este asunto, que no hay razón para dejar de clasificarlas como las demás.

Las teorías morales, sea cual fuere su punto de partida, convienen en llamar *buena* la conducta cuyas consecuencias inmediatas ó remotas son benéficas, y *mala* la conducta cuyos resultados inmediatos ó remotos son maléficos. La norma á que en definitiva ajusta el hombre su juicio, respecto de la conducta, es el bien ó el mal que de ella resulta. Censuramos la embriaguez, porque es causa de la degeneración física y de males sin cuento para el bebedor y para los que de él dependen. El robo no figuraría en el catálogo de los delitos, si fuese motivo de placer para el ladrón y para el robado. Si los actos de bondad multiplicasen los sufrimientos humanos, dejaríamos al momento de considerarlos como buenos, y los condenaríamos. Basta leer los artículos de fondo de cualquier periódico; basta escuchar una conversación cualquiera sobre cuestiones sociales, para observar que el criterio con que se juzga de los actos del Parlamento, de los movimientos políticos, de las agitaciones filantrópicas ó de las acciones de los individuos, es el de la medida en que contribuyen á aumentar ó disminuir el bienestar ó los males de los pueblos; y si, analizando las demás ideas secundarias que podemos agregar á éstas, resulta igualmente que ese criterio es la piedra de toque de lo bueno y de lo malo, no podremos oponernos á que se califique de buena ó mala la conducta respecto del cuerpo, según sean sus consecuencias provechosas ó perjudiciales.

Obsérvese, en segundo lugar, el carácter del castigo de las transgresiones físicas. Decimos castigo á falta de otra palabra mejor, pues literalmente no puede llamarse castigo la pena que no es imposición artificial é innecesaria, sino sencillamente una restricción de las acciones esencialmente contrarias al bienestar del cuerpo y la conservación de la vida. Caracterizan estos castigos, ya que se les denomine así, el ser *consecuencia inevitable* del acto á que suceden, ó mejor dicho, la *reacción inevitable* del mismo acto.

Obsérvese además que la reacción dolorosa es proporcionada á la transgresión. El accidente ligero produce un dolor leve; el más grave lo produce mayor. No está en el orden de las cosas que el niño que tropieza en el umbral de la puerta y cae, sufra más de lo inevitablemente necesario para hacerlo precavido. La experiencia diaria le dará á conocer sus errores más ó menos graves y le enseñará á arreglar su conducta.

Obsérvese, por último, que estas reacciones naturales, consecuencia de las acciones erróneas del niño, son directas, constantes, fijas é ineludibles. Nada de amenazas, sino riguroso castigo inmediato. El niño se pincha con un alfiler y experimenta dolor; si lo ejecuta de nuevo, vuelve á repetirse la misma consecuencia, y así sucederá perpetuamente. En todo cuanto se relacione con la naturaleza inorgánica hallará esa persistencia inexorable que no admite excusas ni apelaciones, y reconociendo pronto esta disciplina severa, pero provechosa, pondrá sumo cuidado en no infringirla,

Estas verdades generales nos parecerán más significativas todavía, si consideramos que, tanto durante la infancia como durante la edad adulta, permanecen siempre las mismas. Lo que desvía del mal paso á hombres y mujeres, es el saber por experiencia las consecuencias naturales de las acciones. Cuando termina la educación doméstica, y no tenemos padres ó maestros que dirijan nuestra con-

ducta, reaparece una disciplina análoga á la que enseña al niño á manejarse solo. El joven que empieza á vivir y pierde el tiempo en la ociosidad y cumple mal y perezosamente sus obligaciones, no tarda en sentir el castigo que es natural y lógico; pierde su empleo y tiene que someterse á los males de una pobreza relativa. La persona que no es puntual, que siempre llega tarde á donde sus negocios ó sus amigos le llaman, como consecuencia de su falta de puntualidad experimenta pérdidas en sus negocios y se priva de muchos goces. El mercader que vende á precios exagerados ahuyenta al parroquiano, cuya ausencia es el correctivo de la codicia. La disminución de clientela enseña al médico negligente á interesarse de veras por sus enfermos. Los percances que experimenta, tanto el acreedor en extremo confiado como el especulador temerario, demuestran á uno y otro la necesidad de la prudencia, y así sucede con todo en la vida. Un refrán que se repite con frecuencia al hablar de estas cosas (*el gato escaldado del agua fría huye*), demuestra, no sólo que todos reconocen la analogía entre la disciplina social y la de la naturaleza respecto del niño, sino que todos la reconocen como la más eficaz. ¿Quién no ha oído exclamar alguna vez: «Una amarga experiencia nos ha hecho variar de conducta?» ¿Quién no ha oído, refiriéndose al derrochador ó al temerario en sus especulaciones: «A éste no le curará nadie, sino la amarga experiencia;» lo cual quiere decir que sólo le harían variar de conducta los inevitables efectos de su desatinado proceder?

Y si hicieran falta otros testimonios para probar que la reacción natural constituye el castigo más eficaz y que ninguno de los ideados por el hombre puede reemplazarle, los suministraría el resultado de los diferentes sistemas penales. Entre tantos métodos de disciplina criminal como se han proyectado y establecido legalmente, no hay uno que responda á las esperanzas de sus iniciadores. Los castigos artificiales no han conseguido reformar al delincuente, y ordinariamente contribuyen á aumentar la criminalidad. Las únicas casas de corrección de alguna eficacia son las establecidas por particulares, cuyo régimen se aproxima al método de la naturaleza, porque hace experimentar al criminal las consecuencias naturales de su conducta, disminuyendo su libertad lo suficiente para seguridad de los demás, y exigiéndole que con esta sujeción gane su sustento. Resulta, pues, que la misma disciplina que emplea la naturaleza para enseñar al niño ó dirigir sus movimientos, es la que moraliza á la mayoría de los adultos y sostiene entre ellos el orden; y resulta asimismo que los sistemas de invención humana para corregir al malvado, carecen de eficacia cuando se apartan del plan de la naturaleza y empiezan á adquirirle á medida que á él se aproximan.

¿No es este el principio que ha de guiarnos en la educación moral? ¿No debemos inferir de aquí que un sistema que durante la infancia y la edad madura demuestra ser tan provechoso en sus efectos, lo será también aplicándolo á la juventud? ¿Puede buenamente suponerse que un método que tan bien corresponde á su objeto en los períodos primero y último de la vida, no convenga en el intermediario? ¿No es evidente que como ministro é intérprete de la naturaleza, el padre de familia tiene la misión de velar porque sus hijos experimenten las consecuencias propias de su conducta, es decir, las reacciones naturales, sin tratar de evitarlas, ni de acrecentarlas, ni de sustituirlas por consecuencias artificiales? Creemos que el lector exento de preocupaciones admitirá sin titubear esta afirmación.

No será raro suponer que así lo entiende la mayoría de los padres, que los

castigos que imponen son generalmente consecuencia natural de la mala conducta, que la cólera paterna que se desahoga en palabras duras ó actos de severidad, es el resultado de la trasgresión del niño, y el sufrimiento físico ó moral que éste experimenta por tal causa, viene á ser la reacción natural de su conducta. Hay en esta aserción, en medio de muchos errores, un fondo de verdad. Indudablemente el enojo de los padres es una consecuencia lógica de la falta del niño, y que la manifestación de ese enojo constituye un correctivo normal de la delincuencia. Las represiones, las amenazas y los golpes que un padre encolerizado dirige al hijo culpable, son indudablemente efectos provocados por la culpa del niño, y pueden, hasta cierto punto, considerarse como reacciones naturales de la mala conducta. Tampoco negaremos que esa manera de tratarlos sea mala en absoluto; podrá ser buena con respecto á hijos ingobernables de padres más ingobernables todavía; podrá ser buena con relación á un estado social en el que formen la masa de la nación adultos mal educados, pues como ya hemos indicado, los sistemas de educación, como las constituciones políticas ó de otra especie, no pueden ser mejores de lo que permite el estado general de la naturaleza humana. Es probable que en el niño que nace entre salvajes no produzcan efecto sino los métodos bárbaros de que se sirven sus padres, y es probable que esos métodos sean los mejores para la vida en el bárbaro estado social en que han de moverse. Luego los miembros civilizados de una sociedad culta deben manifestar su enojo de una manera menos violenta, y emplear espontáneamente medios más suaves como más eficaces con niños de mejor índole. No puede, por lo tanto, negarse en absoluto que respecto de la manifestación de ese sentimiento paterno, se sigue poco más ó menos el principio de la reacción natural. El sistema de gobierno doméstico se encamina hacia su forma verdadera.

Pero obsérvense ahora dos hechos importantes. Es el primero, que en épocas de rápida transición, como la nuestra, donde las teorías y procedimientos antiguos pugnan con las teorías y procedimientos modernos, puede suceder muy bien que los métodos de educación adoptados no estén acordes con los tiempos en que rigen. Hay muchos padres que, por respeto á doctrinas propias únicamente de la época en que nacieron, aunque repugnantes á sus sentimientos, imponen á sus hijos castigos que no promueven ya reacciones naturales, al paso que otros, confiando en esperanzas de perfección inmediata, caen en el extremo opuesto. Es el segundo, que la disciplina más eficaz no la constituye la aprobación ó desaprobación paterna, sino el hecho de que el niño experimente las consecuencias que, independientes de la opinión ó intervención del padre, provienen de su conducta. Las consecuencias verdaderamente instructivas y saludables no son las que promueve el padre cuando se instituye en representante de la naturaleza, sino las que la naturaleza misma impone. Tratemos de aclarar esta distinción con algunos ejemplos que, al paso que explican lo que entendemos por reacciones naturales en oposición á las artificiales, sirvan también de indicaciones prácticas.

Los niños y niñas de corta edad dejan los juguetes tirados por el suelo y esparcidos por las mesas y sillas, y tienen que recogerlos ordinariamente las criadas ú otras personas, en lugar de hacerlo los mismos niños, pues la consecuencia verdadera de desarreglar las cosas es el trabajo de volverlas á poner en orden. Este es un hecho diario del mercader en su tienda y de la mujer casada en el

manejo de su casa; y si la educación ha de ser una preparación para la vida, debe el niño desde un principio adquirir esta costumbre. Si el niño se niega á obedecer, lo que cuando se ha seguido un sistema defectuoso de disciplina moral es fácil suceda, se le hace experimentar la reacción ulterior correspondiente á su desobediencia. Puesto que se niega á recoger las cosas que dispersó por el suelo, dando á otra persona este trabajo, cuando vuelva á pedir la caja de juguetes, deberá contestarle la madre: «La última vez que te los di, los dejaste por el suelo »y fué preciso recogerlos, y ni la criada ni yo tenemos tiempo para eso; de ma»nera que, á menos que tú te encargues de guardarlos cuando hayas concluido »de jugar, no te los doy.» Es evidente que esta consecuencia es natural, y no está agravada ni atenuada; así lo reconocerá también el niño, y recibirá el castigo cuando ha de sentirlo más, pues se frustra su deseo precisamente cuando con anticipación saboreaba el placer de verlo realizado. Así la impresión que recibe no puede dejar de hacer efecto en su conducta futura, efecto que repetido con alguna constancia, contribuirá en lo posible á corregirle.

Añádase que con este método aprenderá el niño desde luego lo que nunca podrá aprender demasiado pronto, á saber: que en este mundo, sólo á costa de trabajo podremos proporcionarnos legítimamente el placer.

Veamos otro ejemplo. No hace mucho que diariamente oía reñir á una niña, porque nunca estaba vestida á la hora del paseo. De carácter vehemente y propensa á engolfarse en la ocupación del momento, no empezaba nunca á arreglarse para salir sino cuando las demás estaban ya listas, de manera que hacía siempre aguardar á su institutriz y compañeras, y la madre tenía siempre que reprenderla. A pesar de ser infructuosas estas constantes reprensiones, nunca se le ocurrió á la madre hacer sentir á su hija las consecuencias naturales de tal conducta, ni aun habiéndosele propuesto. En el mundo la falta de puntualidad suele ser causa de que perdamos ciertas ventajas de que en otro caso hubiéramos disfrutado. Unas veces nos hace perder el tren ó el buque, otras es causa de que lleguemos al mercado cuando ya se ha vendido lo mejor, ó de que lleguemos al concierto cuando ya se han ocupado los primeros sitios; de modo que para no experimentar privaciones, es preciso ser puntual.—¿No debería ser también la perspectiva de una privación la que reformara la conducta de la niña? Si alguna no está lista á la hora señalada, la consecuencia natural es dejarla en casa, y que pierda el paseo. Cuando suceda esto un par de veces, mientras que sus compañeras juegan por los campos; cuando vea que se ha privado de ese goce por su culpa, es de suponer que trate de corregirse. De todos modos, esta medida es más eficaz que las reprensiones perpetuas, que sólo conducen á endurecer el carácter.

De igual manera, cuando por negligencia rompe ó pierde el niño un objeto, el castigo natural, el que obliga á las personas mayores á ser cuidadosas, son las privaciones siguientes: la carencia del objeto perdido ó roto y el desembolso preciso para reponerlo. Estas privaciones que sirven de disciplina á las personas mayores, deberían servir al niño. Al decir esto no nos referimos á ese primer período de la vida, durante el cual el niño rompe sus juguetes para conocer las propiedades físicas de las cosas, porque en ese período no puede todavía hacerse cargo de las consecuencias de ser descuidado, sino al período posterior, en el que empieza á advertir el sentido y las ventajas de la propiedad. Cuando un niño en esta

edad tiene un cortaplumas y se sirve de él con tan poco cuidado que destroza la hoja ó le deja olvidado en el jardín, donde estuvo cortando una varita, el tutor indulgente ó el padre poco reflexivo suelen apresurarse á comprarle otro, sin reparar que, obrando así, pierden la oportunidad de darle una útil lección. Lo que en semejante caso procede, es que el padre haga comprender que los cortaplumas cuestan dinero, que el dinero se adquiere á costa de trabajo, que él no puede gastarlo en cortaplumas para quien los destroza ó los pierde, y que por lo tanto hasta que tenga pruebas de que el niño será en adelante más cuidadoso, no ha de reparar la pérdida. Una disciplina análoga servirá de correctivo al despilfarro.

Los ejemplos familiares expuestos, por la sencillez con que ilustran la cuestión demuestran claramente la diferencia entre el castigo natural, único eficaz en nuestro juicio, y el castigo artificial que comunmente lo sustituye; pero antes de pasar á aplicaciones más elevadas de este principio, séanos permitido indicar las grandes ventajas que tiene sobre la práctica empírica que prevalece en la mayoría de las familias.

Es una de ellas la de engendrar en la inteligencia nociones de causa y efecto, las que pueden llegar á convertirse en ideas definidas y completas por repetidas y combinadas experiencias. Ofrece garantía más sólida de buena conducta el comprender las consecuencias, buenas ó malas, inherentes á una acción, que el creer en ellas por la autoridad de otros. El niño que aprende por experiencia que el desorden en las cosas trae consigo el trabajo de volverlas á ordenar; que el no ser puntual suele privarle de un placer, y el no ser cuidadoso de sus cosas, privarle de un objeto apetecido, no sólo siente de una manera viva estos efectos de su conducta, sino que adquiere á la vez idea de la causalidad; ambas cosas pasan como pasarán más tarde en la edad adulta. Por el contrario, el niño que en estos casos recibe únicamente una reprensión ó un castigo artificial cualquiera, no sólo no siente con la misma intensidad las consecuencias de su conducta, las cuales suelen serle del todo indiferentes, sino que deja de adquirir la instrucción que de otro modo hubiera adquirido respecto de la índole esencial de la buena ó mala conducta.

El sistema de premios y castigos adolece del vicio indicado de antiguo por hombres de talento, de sustituir las consecuencias naturales de la mala conducta con penas determinadas, falseando así radicalmente la norma de la moralidad. Cuando el niño adquiere en su niñez y en su juventud la costumbre de ver en el descontento de sus padres ó de sus tutores el resultado principal de sus transgresiones, no puede menos de establecerse en su espíritu una asociación de ideas entre la de la transgresión y la del descontento, como entre la de la causa y efecto. De aquí resulta que, cuando llega á faltar el dominio del padre ó del tutor, y con él el temor de incurrir en su desagrado, desaparece igualmente en gran parte el freno de acciones prohibidas, puesto que el freno verdadero de las reacciones naturales no lo han puesto dolorosas experiencias. Una persona que ha tocado las consecuencias de este miope sistema de educación, dice lo siguiente: «Cuando los jóvenes, especialmente aquellos cuyos padres no se han cuidado de »ejercer en ellos el debido influjo, salen del colegio, se entregan á toda clase de »desórdenes; no conocen regla alguna de acción, ni el por qué de la conducta mo»ral; carecen de base sobre que apoyarse, y hasta tanto que la vida los haya dis»ciplinado severamente, son miembros de la sociedad en extremo peligrosos.»

Otra de las grandes ventajas de esta disciplina natural, es la de ser al mismo tiempo una disciplina de justicia, lo que nunca deja el niño de reconocer. El que no sufre otros males que los procedentes del orden natural de las cosas, de sus propias faltas, no puede considerarse tratado con injusticia, como el que sufre un castigo impuesto artificialmente. Y esto no es sólo aplicable á los niños, sino también á los adultos. Supongamos un niño que no cuida su vestido, que en el campo atraviesa sin precaución los matorrales, y en la ciudad no repara donde hay lodo ni donde se puede manchar. Si para castigarlo le damos un golpe ó lo enviamos á la cama, se inclinará á creer le tratamos con demasiada severidad, y pensará más en sus agravios que en arrepentirse de su conducta; pero si en vez de castigarlo, le exigimos que repare el daño hecho, ya limpiando él mismo las manchas del traje, ó componiendo como mejor pueda sus rasgaduras, ¿podrá en este caso culpar á nadie más que á sí mismo del trabajo que se le impone? ¿Al someterse á él, ¿no tendrá siempre presente la conexión que existe entre el trabajo y la causa que lo ha motivado? Y á pesar de su enojo, ¿podrá dejar de reconocer la justicia de esta disposición? Si lecciones de esta especie no son suficientes para hacer al niño más cuidadoso de sus trajes, y el padre, consecuente con este sistema de educación, se niega á comprarle otro hasta que no haya pasado el tiempo de costumbre; y si el niño carece de trajes decentes, y tiene que privarse de acompañar al resto de la familia á alguna excursión campestre ú otra distracción cualquiera, ¿no es palpable que sentirá este castigo intensamente, que verá claro el encadenamiento de causalidad, y que su negligencia es el origen de todo? Pues reconociéndolo así, ese sentimiento de injusticia que se experimenta cuando no se ve la conexión que hay entre la culpa y el castigo, no puede existir.

Por otra parte, con este sistema, ni el genio de los padres, ni el de los hijos, se exaspera con la facilidad que con el ordinario. El padre que en vez de dejar que el niño sufra la pena que naturalmente resulta de su mala conducta le impone otras, causa un doble perjuicio. Al multiplicar las leyes domésticas, y al identificar su autoridad y dignidad con el sostenimiento de dichas leyes, considera la transgresión como una ofensa personal, de la que hace, por lo tanto, motivo de enojo. A esto se agregan las molestias de aceptar, ya en forma de trabajo ó de desembolso suplementario, las consecuencias que debieran recaer tan sólo sobre el delincuente.

Los castigos que proceden de la reacción necesaria de las cosas, ó de un agente impersonal, no irritan el ánimo sino de una manera ligera, transitoria; por el contrario, la irritación que produce los que el padre impone por su voluntad y que el niño mira como obra exclusivamente ajena, tiene que ser mayor y más duradera. Considérese lo desastroso que sería, si desde un principio se aplicase este método empírico. Supóngase, si fuera posible, que los padres se impusieran el sufrimiento físico que los hijos se infieren por ignorancia ó torpeza, y que al mismo tiempo que soportaban estas consecuencias de la conducta ajena, impusieran otras penas al niño, á fin de que reconociera lo inconveniente ó lo censurable de su conducta. Supongamos que cuando á un niño se le prohibe tocar la tetera, desobedece y se quema, soportase la madre el dolor, y en su lugar diera golpes al niño, y que esto sucediera así en todos los demás casos por el estilo. ¿No producirían estos cuotidianos accidentes mayor irritación que adoptando el

método natural? ¿No engendrarían en ambas partes un mal humor crónico? Pues un sistema análogo es el que se sigue con el niño de más edad. El padre que pega al niño que por descuido ó de intento ha roto el juguete de su hermanita, y en seguida compra á ésta otro juguete, impone al trasgresor un castigo artificial y se impone asimismo la pena natural, irritando sin necesidad los sentimientos de ambos, los del delincuente y los suyos propios. Si hubiera exigido del niño la restitución, el encono sería menor; si le hubiera dicho que tenía que reemplazar á sus expensas el juguete roto, y que al efecto descontaría su importe del dinero que le tenía guardado, hubiera producido menos acritud por parte de uno y otro, y el niño experimentaría por aquella privación la consecuencia justa y saludable de su falta. En una palabra: la disciplina de las reacciones naturales perjudica menos al carácter, no sólo porque desde luego se reconoce en ella el sistema de estricta justicia, sino también porque sustituye á la acción del padre la acción impersonal de la naturaleza.

El corolario evidente de esto es que, siendo las relaciones entre padre é hijo más afectuosas con este sistema, tendrán también que ser de mayor influjo. El rencor, sea cual fuere su causa ú objeto, siempre es perjudicial; pero el rencor de un padre hacia un hijo, de un hijo hacia un padre, lo es doblemente, porque relaja ese vínculo de simpatía indispensable á la autoridad paterna. Sucede, en virtud de la ley de asociación de las ideas, que lo mismo el joven que el viejo sienten aversión hacia las cosas que la experiencia les ha hecho ver unidas á sentimientos desagradables; de que proviene que disminuya el cariño ó se trueque en repugnancia, en proporción de la intensidad de estas impresiones. La cólera paternal desahogada con frecuencia en reprensiones y castigos, no puede menos de enajenar el amor filial; y por el contrario, la terquedad y el resentimiento de los hijos no pueden menos de debilitar á su vez el cariño paternal, y aun extinguirlo. Por esto son tan numerosos los casos de hijos que miran con indiferencia y hasta con aversión á sus padres (especialmente á los que personalmente imponen el castigo) y los de padres que consideran los hijos como una calamidad. Los males que de aquí resultan á la educación moral son demasiado evidentes para que no se piense con solícito afán en evitar el antagonismo entre padres é hijos, decidiéndose los primeros á aplicar la disciplina de las consecuencias naturales, que los releva de imponer por sí el castigo, y evita la exasperación mutua.

Este método de cultura moral por la experiencia de las reacciones normales, que es el acertadamente prescrito para la infancia y para la edad adulta, resulta ser también aplicable al período intermediario. Este método, en primer lugar da una noción racional de la conducta buena y de la mala, mediante la experiencia personal de sus consecuencias; en segundo lugar, como el niño únicamente sufre las consecuencias aflictivas, resultado de sus malas acciones, reconoce más ó menos claramente la justicia de la pena; en tercer lugar, como reconoce la justicia de la pena, y que la acción natural de las cosas es la que la impone y no la voluntad del individuo, no le causa grande irritación, al paso que el padre, limitándose á dejar obrar esos castigos naturales, conserva una calma relativa; y en cuarto lugar, que, evitándose así la exasperación mutua, las relaciones entre padres é hijos son más felices y de mayor influencia.

Pero ¿y tratándose de faltas más graves, por ejemplo: de un robo, de una men-

tira, de hermanos que se maltratan? Antes de contestar á estas preguntas permítasenos examinar la relación que tienen con los hechos que vamos á presentar como ejemplos.

Un amigo nuestro que vivía con la familia de su cuñado, cuidaba de la educación de sus dos sobrinitos, un niño y una niña, dirigiéndolos acaso por instinto natural más bien que por convicción, conforme al espíritu del método expuesto. Mientras estaban en casa los trataba como discípulos, y fuera de ella como amigos infantiles. Gustaba mucho á ambos niños acompañar al tío en las excursiones campestres para herborizar, ayudarle á recoger plantas y seguir atentamente el examen y clasificación que de ellas hacía, de modo que la compañía del tío les procuraba instrucción y recreo. El tío, que moralmente considerado ocupaba entre ellos el lugar de padre mejor que los que lo eran verdaderamente, al hablarnos un día de los resultados de esta manera de tratar á sus sobrinos, nos citó, entre otros varios, el caso siguiente: Una tarde necesitaba un objeto que se hallaba en una habitación distante, y mandó al sobrinito que fuese á buscarla. El niño, que en aquel momento estaba muy engolfado en el juego, demostró, contra su costumbre, repugnancia á obedecer ó se negó rotundamente á ello. Entonces el tío, que no era partidario de las medidas coercitivas, se levantó y fué en persona por ella, revelando únicamente en su gesto el disgusto que le había causado la negativa. Llegada la noche, el niño propuso jugar como de costumbre con el tío; pero éste, manifestándose resentido, no aceptó, haciendo que de esta manera experimentara el niño las consecuencias naturales de su conducta. Al día siguiente, cuando el tío se disponía á levantarse, oyó á la puerta de su cuarto la vocecita de su sobrinito, el cual le traía el agua caliente; la puso en la mesa, y mirando luego á su alrededor como para ver si aun faltaba algo, exclamó: ¡Ah, ya veo que no te han traído todavía las botas! Y fué corriendo en busca de ellas. Por este y otros medios análogos trataba el niño de mostrar su arrepentimiento, y con estos sencillos servicios, que nadie le exigía, de compensar el que se negó á hacer. Sus buenos sentimientos habían triunfado de los malos y robustecídose en la victoria, y habiendo sentido ya la privación de la amistad del tío, la apreció más cuando la hubo recuperado.

Nuestro amigo es hoy día padre también, sigue con sus hijos el mismo sistema y encuentra que responde por completo á su objeto. Es el amigo íntimo de sus hijos y éstos anhelan siempre que llegue la noche, porque es cuando está con ellos, y esperan con mayor impaciencia los domingos, porque entonces pasa el día entero á su lado. Poseyendo la completa confianza y todo el cariño de sus hijos, sus demostraciones de aprobación ó de desagrado son de una eficacia decisiva.

Si al volver á casa de sus tareas cuotidianas sabe que alguno de ellos no se ha portado bien, lo recibe con la frialdad que naturalmente inspira la mala conducta, y no hace falta otro castigo. La mera abstención de las caricias acostumbradas producen en el niño mayor pena que la que podrían causar los golpes, y teme tanto este castigo puramente moral, que durante las ausencias del padre pregunta con frecuencia á la madre si ha sido bueno, y si lo dirá así al padre cuando regrese. El mayorcito de ellos, de cinco años de edad, que rebosa vida y travesura, como sucede á los niños sanos, cometió una vez durante la ausencia de su madre varias diabluras, y enterado el padre de lo ocurrido, no le dirigió la palabra aquella noche ni en todo el siguiente día. Este proceder, no sólo produjo

en el niño un sentimiento inmediato, sino que algunos días después, teniendo que salir de casa la madre, por temor de portarse mal durante su ausencia, la suplicaba que no saliese.

Referimos estos hechos antes de contestar á la pregunta sobre lo que ha de hacerse cuando se trate de faltas graves, para exponer ante todo las relaciones que deben mediar entre padres é hijos, porque de ellas depende el resultado del procedimiento.

Indicaremos también como preliminar, que dichas relaciones se establecen con nuestro sistema, y demostrado que dejando que el niño experimente las reacciones aflictivas de su conducta se evita el antagonismo entre padre é hijo, demostraremos ahora que, con este método, se engendra el sentimiento del más vivo afecto.

En tesis general, los hijos, en los primeros años, consideran á sus padres como una especie de enemigos benévolos. Lo que determina en el niño sus impresiones es la manera de tratarlo, y cómo alternan sin cesar los halagos y la reprensión, la indulgencia y la severidad, las ideas que respecto del carácter paternal forma son necesariamente contradictorias. Las madres suponen generalmente, porque así debiera ser, que basta decir á su hijo que son sus mejores amigas para que lo crea. Son comunes en sus labios frases como éstas: «Lo hago por tu bien.» «Sé mejor que tú lo que te conviene.» «Eres todavía muy niño para comprenderlo; pero cuando seas mayor agradecerás lo que estoy haciendo ahora.»—Y mientras el niño oye esto sufre castigos positivos, y á cada paso se le prohibe haga esto ó lo otro que quería hacer. Mientras se le dice que todo es por su bien los hechos son generalmente más ó menos aflictivos. Incapaz de comprender ese porvenir de que le habla la madre, ni mucho menos cómo los castigos y prohibiciones han de conducirle á la felicidad en adelante, juzga por los resultados que experimenta, y siendo éstos desagradables, empieza á dudar de las protestas de cariño. ¿Y podía esperarse otra cosa? ¿No ha de juzgar el niño por el testimonio de sus experiencias? Y este testimonio ¿no justifica sus conclusiones? Colocada la madre en idénticas circunstancias, raciocinaría también de igual manera. Si una de sus amigas contrariara siempre sus deseos, la reconviniera duramente y aun le impusiera alguna penitencia, es seguro que no haría gran caso de las protestas de cariño con que asociara dichos actos; ¿cómo, pues, suponer que piense el niño de distinta manera?

Pero obsérvese ahora cuán diferente será el resultado con nuestro sistema, si la madre, lejos de convertirse en instrumento de castigo, hace el papel de amiga cariñosa, que le advierte el que ha de imponerle la naturaleza. Pongamos un ejemplo, y de los más sencillos, á fin de mostrar cómo debe aplicarse desde un principio este sistema. Supongamos que un niño, impulsado por ese espíritu investigador tan pronunciado en la menor edad (y cuyos procedimientos se ajustan instintivamente al método inductivo de investigación) se entretenga en encender pedacitos de papel y en observar cómo los consume la llama. La madre poco reflexiva, lo prohibirá, y si no obedece el niño, le quitará el papel, á fin de que no se queme; pero la que reflexione y considere que el interés con que el niño observa la consunción del papel procede de loable curiosidad, y que considere además las consecuencias de su prohibición, no podrá menos de raciocinar de esta manera: «Si me opongo, impediré que el niño adquiera cierta clase de co-

»nocimientos; verdad es que acaso le evite una quemadura; pero ¿qué consigo »con esto? Si no es hoy con el papel, se quemará mañana con otra cosa, y con»viene á la seguridad de su vida que conozca por experiencia las propiedades de »la llama. Porque ahora le preserve de este riesgo, no por eso lo dejará de correr »más adelante, y acaso mayor, y cuando no tenga á su lado quien lo impida; »mientras que ahora, si algo le sucede, estoy yo aquí para impedir que sea de »importancia. Por otro lado, prohibiéndolo, le privo de un pasatiempo inocente, »é incurriré más ó menos en su desagrado; no conociendo el peligro de que le »aparto, sino que le privo de hacer su gusto, no podrá menos de ver en mí la »causa de esta privación. Por preservarle de un daño que no ve, y que, por lo »tanto, para él no existe, le contrario de una manera sensible, convirtiéndome »á sus ojos en instrumento del mal. Mejor será que me limite á advertirle el pe»ligro y á estar prevenida para evitar cualquier daño de importancia.» Y ajustando á estas reflexiones su conducta, dice al niño: «Temo que te vayas á quemar, si sigues haciendo eso.» Supongamos que el niño continúa su entretenimiento y concluya por quemarse los dedos; ¿cuál sería el resultado? En primer lugar, adquirir una experiencia por la que algún día hubiera tenido que pasar, y que le importa adquirir cuanto antes. En segundo lugar, reconoce que la desaprobación ó el aviso tenía realmente por objeto su bien, que era una prueba mas de benevolencia, lo cual sería un nuevo motivo para confiar en los juicios y en el cariño de la madre y una razón más para amarla.

Claro es que cuando corra el niño el riesgo de lesiones graves deben precaverse coercitivamente; pero exceptuando los casos extremos, en los demás, en los ligeros males á que se expone diariamente se le advierten sin impedirle sus ensayos, lo cual aumenta el cariño filial. La disciplina de las reacciones naturales, en esto, como en todo, debe ser expedita, dejando al niño que, en casa, como fuera de ella, se entregue á sus experimentos y juegos favoritos, limitándonos á disuadirle de ellos, más ó menos encarecidamente, según el mayor ó menor peligro á que le expongan, que es el modo de inspirarle confianza en la direccion y en el cariño paternal. La adopción de este sistema, no sólo evita el rencor que suele acompañar á la imposición de castigos positivos, y el que promueve una oposición continuada, sino que convierte, en medio de robustecer la mutua simpatía, los mismos incidentes diarios que en otro caso suelen ser causa de disputas. En vez de oir constantemente que sus padres son sus mejores amigos, lo que aparentemente contradicen los hechos, el niño reconoce esta verdad por la experiencia cotidiana, y al reconocerlo así, la confianza y cariño que les profesa sube á un punto á que no hubiera llegado por otros medios.

Indicadas las relaciones de simpatía que resultan de la constante aplicación de nuestro método, volvamos á la cuestión anterior: ¿cómo lo aplicaremos tratándose de faltas graves?

En primer lugar, téngase presente que con nuestro régimen las faltas graves serán menores y menos comunes que con el régimen ordinario. La mala conducta de muchos niños es sólo consecuencia de la irritación crónica en que los mantiene una mala dirección. El estado de aislamiento y de antagonismo en que los coloca la frecuencia de los castigos, amortigua necesariamente los sentimientos benévolos y favorece las transgresiones á que aquellos sentimientos se oponen. La manera brusca con que mutuamente se tratan los niños de una misma familia

no es ordinariamente sino el reflejo del trato que reciben de sus mayores, induciéndolos á obrar así, por una parte, el ejemplo que se les da, y por otra, el mal humor y la tendencia á represalias que los castigos y las reprensiones engendran. Es indudable que la mayor intensidad de afectos y la feliz disposición de espíritu debidos á nuestro método, son un obstáculo para que el niño falte á los otros de una manera grave y frecuente. Por estas razones, las faltas más vituperables, como la mentira y el latrocinio, tienen que disminuir. La frialdad en las relaciones de familia es un manantial fecundo en transgresiones de ese género. Es ley de la naturaleza humana, al alcance de las personas observadoras, que los privados de goces elevados busquen la compensación en los inferiores; que los que ignoran las dulzuras de la simpatía busquen las del egoísmo, y de aquí, por consiguiente, que las relaciones afectuosas entre padres é hijos disminuyan el número de faltas que engendra el egoísmo.

Sin embargo, cuando se cometan tales faltas, lo que aun bajo el sistema más perfecto no puede menos de suceder alguna vez, deberá recurrirse también á la disciplina de las consecuencias, la cual será eficaz si existen los lazos de mutua confianza y afecto de que acabamos de hablar. ¿Cuáles son, por ejemplo, las consecuencias de un latrocinio? Son de dos clases: directas é indirectas. La directa, es la restitución. El legislador justo (y á esto debe aspirar el que es padre) exige la reparación en lo posible de una acción mala por otra buena; y tratándose de un latrocinio, esto implica la restitución del objeto robado, y, si no fuere posible, el pago de su valor ó de su equivalente á costa del bolsillo del niño. La consecuencia indirecta, que es la más grave, consiste en el disgusto de los padres, consecuencia que es inevitable en todos los pueblos bastante civilizados para considerar el robo como acto criminal; pero se replicará que lo que generalmente sucede en estos casos, es que ese disgusto paterno se manifieste en duras reprensiones ó golpes, y por tanto el método nada nuevo nos enseña. Es cierto. Ya admitimos antes que en algunos casos se seguía espontáneamente nuestro método; demostramos también que todo sistema de educación tiende hacia el sistema verdadero, y observaremos de nuevo que en el orden de las cosas, la intensidad de esta reacción es proporcionada á la que exijan las circunstancias. El disgusto paterno se desahogará en actos de violencia en tiempos de relativa basbarie, en los que el niño se halle próximamente en ese estado, y se manifestará de una manera menos cruel en un estado social más culto, en el cual sea el niño susceptible de trato más suave; pero lo que principalmente importa consignar aquí, es que el disgusto paterno provocado por faltas graves, sólo puede ser eficaz para el bien en la proporción del grado de cariño que medie entre padres é hijos, sólo en proporción á la constancia con que se haya seguido en otros casos la disciplina de las consecuencias naturales, aserto que todos pueden comprobar por la experiencia.

¿No sabe el que ofende á una persona que el sentimiento que por esto experimenta (dejando á un lado otras consideraciones) está en proporción con el grado de cariño que hacia ella profesa? ¿No sabe, igualmente, que ha de experimentar satisfacción y no sentimiento si la persona ofendida es su enemigo? ¿Ignora, por ventura, que el resentimiento que demuestra un extraño es menos sensible que el que le demuestra un íntimo y querido amigo? ¿No considera como verdadera desgracia el enojo de una persona á quien de antiguo estima y quiere? Pues de

igual manera varían los afectos del enojo paterno, según el grado de cariño entre padres é hijos. Cuando entre éstos hay indiferencia, el sentimiento que experimente el niño culpable será puramente de temor egoista por el castigo ó por la privación que haya de imponérsele, y después de sufrido, el rencor aumentará la indiferencia. Por el contrario, cuando por efecto de la amistad cariñosa y constante de los padres, el afecto filial es sincero é intenso, la disposición de ánimo que el disgusto paterno promueva en el niño le impedirá reincidir, y le será intrínsecamente saludable. El dolor moral de verse privado por algún tiempo de la amistad de una persona tan querida, reemplaza al dolor físico que con otro sistema hubiera experimentado, y lo reemplaza con igual ó mayor eficacia. En lugar del temor y rencores que engendran otros procedimientos, inclina el nuestro á compartir con el padre su disgusto, ó arrepentirse de ser la causa de él, y á procurar el restablecimiento de la antigua armonía, mediante algún acto de desagravio. En vez de promover sentimientos egoistas, cuyo predominio es causa de actos criminales, inspira sentimientos generosos que los precaven. Vemos, por consiguiente, que la disciplina de las consecuencias naturales es aplicable lo mismo á las faltas leves que á las graves, y que su práctica no es sólo un medio de reprimirlas, sino también de extirparlas.

En pocas palabras: la barbarie engendra barbarie, y la dulzura, dulzura. Si no tratamos al niño con bondad, no la infundiremos en su carácter; mientras que con cariño desarrollaremos en él sentimientos de igual índole. En el gobierno doméstico, como en el político, el despotismo engendra gran parte de los crímenes que trata de reprimir, mientras que un régimen suave y liberal evita muchas causas de disidencia y mejora la disposición de los ánimos, hasta el punto de disminuir la tendencia á la transgresión. Ya lo dijo, hace tiempo, Juan Locke: «En »materia de educación, la severidad excesiva en la imposición de los castigos es »poco provechosa, ó mejor dicho, hace mucho mal, y creo que al fin se llegará »á reconocer que *cæteris paribus* los niños que han sido más castigados, no son »luego los mejores hombres.» En confirmación de esta opinión citaremos el hecho á que ha dado publicidad recientemente el capellán de la cárcel de Pentouville, Mr. Rogers, el de que los criminales jóvenes que con más frecuencia volvían á la cárcel, eran aquellos que habían sufrido la pena del látigo; y citaremos también, porque demuestra el influjo benéfico de tratar á los niños con afabilidad, el que me refirió una señora francesa, en cuya casa estuve hospedado durante mi estancia en París. Tratando de disculpar las molestias que diariamente causaba un muchacho, tan ingobernable en la casa paterna como en la escuela, decía: «Temo que, para corregir á este niño, no haya otro remedio que el empleado con su hermano mayor: mándarle á un colegio á Inglaterra.» Luego me refirió que ese hermano mayor había estado en diferentes colegios franceses sin fruto alguno, y desesperada decidió por fin enviarle á Inglaterra, de donde regresó tan buen muchacho como malo había sido antes. La madre atribuía tan notable cambio á la mayor benignidad de la disciplina inglesa.»

Sentados los anteriores principios, el autor deduce de ellos las reglas y máximas principales.

Considera la *inocencia* del niño como verdadera respecto al *conocimiento del mal*, como falsa respecto á sus *impulsos*, que son malos, según lo demuestra la manera bruta con que los niños se tratan entre sí. El hombre civilizado, dice,

pasa en sus primeros años por las mismas fases de carácter por las que pasó la misma raza bárbara de que desciende.

Las facultades superiores morales, como las intelectuales, se desenvuelven lentamente; por tanto, la precocidad moral, como la intelectual, son perjudiciales, y por lo mismo no deben emplearse estímulos demasiados fuertes para promoverla. En este convencimiento, ni habrá motivo para impacientarse por las repetidas faltas de los pequeñuelos, ni para las constantes amenazas y represiones que constituyen un estado de irritación crónica doméstica.

Dejando que el niño experimente las naturales consecuencias de sus faltas, ni se establece extremada sujeción, que sólo contribuye á la virtud de invernáculo, ni produce el antagonismo de los caracteres independientes, que es desmoralizador, ni el padre se deja dominar por los primeros impulsos, que le llevan á desahogar su cólera, lo cual, lejos de corregir, irrita. A la reacción natural se agrega entonces la desaprobación paterna, pues si no deben sustituirse las penas naturales por las artificiales, estas últimas, reducidas á manifestar mayor ó menor disgusto é indignación, según los casos, servirán de complemento, procediendo de una manera razonable y sin reñir y perdonar á un mismo tiempo.

Según Richter, el mandar demasiado no es por conveniencia del hijo, sino del padre. Sólo debe mandarse cuando no hay medio de excusarlo y con la seguridad de que el mandato puede cumplirse, y resolución bastante para hacerlo cumplir. El ascua quema la primera vez que se toca, y la segunda y la tercera y siempre; por eso el niño se abstiene pronto de tocarla. Si á repetidos actos del niño sigue irremisiblemente el castigo, dejará de cometerlos.

No debe olvidar el educador que su objeto es formar seres capaces de *gobernarse por sí mismos*, porque ha de llegar día en que no tendrán quien les dirija ni vele por su conducta, y á este fin contribuye grandemente el sistema de las consecuencias naturales. En los primeros años de la vida ¿es indispensable la autoridad; no puede consentirse, por ejemplo, que un niño tenga una navaja de afeitar; pero á medida que se desarrolla su inteligencia, debe permitirse mayor libertad en sus actos. Lejos de alarmarnos la obstinación del niño, debemos considerarla como saludable tendencia á gobernarse por sí mismo.

Por fin, no olvidemos que la educación es obra en extremo compleja y difícil, la más ardua misión del hombre. Gobernar con golpes y malos tratamientos, se le ocurre al más torpe y al más estúpido. El sistema racional exige un examen cotidiano de los motivos de conducta de los niños para calificar sus actos; modificar el método en armonía con las disposiciones del niño en las diferentes fases ó períodos de su educación; seguir con fe y perseverancia el plan trazado á pesar de las contrariedades; dominar nuestros propios impulsos perfeccionando nuestra educación á la vez que la de los niños; estudiar la naturaleza humana y sus leyes tal como se manifiestan en los niños, en nosotros mismos y en el mundo, apelar á nuestros buenos sentimientos y subyugar los malos.»

Convienen en el mismo principio otros pedagogos, antiguos y modernos, como queda dicho, y bueno será exponer las ideas de ellos para que se vea en qué consiste la novedad de lo que acaba de exponerse. Mis Edgewort en su *Educación práctica*, tom. I, cap. IX, dice textualmente: «Dejemos experimentar á los niños, cuantas veces sea esto posible, las consecuencias naturales de su propia conducta. La consecuencia natural de la verdad, es la de ser creído, y la de la men-

tira, el suscitar desconfianza. La consecuencia natural de todas las virtudes útiles es la estimación de los demás. Pero una golosina no es la consecuencia natural de la verdad, ni la privación de esta golosina tiene conexión con la mentira; la prudencia no merece el afecto, y la humanidad no debe ser recompensada con la consideración que merece la prudencia.» Como se ve, censura la arbitrariedad en los medios de estímulo y de represión, y señala la relación que debe existir entre el premio y la buena conducta y entre el castigo y falta, es decir, que se deje experimentar al niño las consecuencias de su propia conducta, añadiendo: «cuantas veces sea posible».

Conviene ahora ver si es esto siempre posible, y si aun siéndolo, es también prudente. No todo lo posible en el hogar doméstico lo es del mismo modo en la escuela, pero es también indudable que pueden aprovecharse en la escuela muchos más de los medios de acción empleados en el hogar doméstico, de los que ordinariamente se aprovechan.

Un profundo observador de la infancia, el sabio R. Lambruschini, y uno de los hombres que más honran la ciencia pedagógica por la rectitud de su juicio y su sentido práctico, ha tratado de esta materia con grande elevación de miras, y sus razones y ejemplos resuelven el problema.

En la escuela, como en la familia, las palabras del mentiroso suscitan desconfianza; la verdad en boca del mentiroso, decimos nosotros, es sospechosa; al hablador é indiscreto no se le encomiendan encargos de confianza; al que se distrae en la escuela se le priva del recreo; al que no estudia la lección se le retiene en la clase para que la aprenda; el que llega tarde sale el último; al que molesta á sus discípulos se le separa de los demás; al que disputa en los juegos con sus compañeros no se le deja jugar; al que no se presenta aseado se le obliga á lavarse y limpiar sus vestido, y si se ensucia en la escuela se le separa de los demás. Estas indicaciones bastan para demostrar cuantos son los medios para aplicar en las escuelas castigos que sean consecuencia natural de las faltas.

Cuando la inteligencia del niño está poco desarrollada, sin embargo, no aprecia la relación entre la falta y la pena que es su natural consecuencia; no es fácil disponer siempre de esta clase de castigos para las faltas ligeras, que son las más frecuentes, y sobre todo, no sería á veces prudente exponer al niño á las naturales consecuencias de la falta cometida. Si el niño pone el dedo en la llama de una bujía y se quema, no atribuirá el dolor que experimenta á otra causa que á su imprudencia, y la pena lo hará cuerdo. En este caso no hay inconveniente en consentirlo, porque el daño no es de consecuencia. Mas ¿se consentirá con el propio objeto que toque los hierros de la chimenea hechos ascua? Ciertamente que no, porque el daño es demasiado grave, y la pena no guarda relación con la falta. Rousseau aconseja que cuando un niño rompe un cristal de una ventana se le deje experimentar los inconvenientes del frío á que se expone por su falta; pero ¿sería conveniente que todos los alumnos de una escuela sufriesen la pena por la falta de uno de ellos? Si los niños fueran á jugar á orillas de un rio caudaloso ó sobre un estanque helado, ¿se consentiría que se expusieran á ahogarse, en la esperanza de que un ligero accidente los hiciera más circunspectos en lo futuro?

Por otra parte, la intima relación entre la falta y la pena en los niños de corta edad no es de grande eficacia, porque para ellos el bien y el mal se reduce á una

cosa permitida ó prohibida por quien, según su modo de ver, tiene derecho á hacerlo el que permite ó prohibe. A medida que el niño aprecia mejor la idea del bien y el mal, lo justo y lo injusto, la relación entre las causas y los efectos, comprenderá que lo permitido y prohibido no depende de la voluntad del padre ó del maestro, sino de una ley superior. Desde entonces el castigo debe perder cada vez más el carácter irritante de arbitrario, cuidando de que sea consecuencia natural de la falta, porque el niño comprende bien la relación entre uno y otro, ve en la pena la concecuencia de la trasgresión á la ley del deber, y la sufre con menos repugnancia, porque comprende mejor la necesidad.

Castigos. *(Carácter y aplicación.)* Para que se aprecien todas las opiniones, después de exponer el sistema de Spencer, conviene oir á pedagogos prácticos, de larga experiencia, que tratan de la materia con sencillez, inspirados en un espíritu religioso.

I.—Uno de ellos, de los que más han contribuído al desarrollo de la primera enseñanza en Bélgica, Mr. Braun, alemán, llamado para fundar y dirigir una Escuela Normal, que aun dirige con provecho desde el principio de la reforma, presenta la facultad de imponer castigos como equivalente á la del juez, porque supone el derecho de apreciar las faltas y la pena que les corresponde y como emanación de la autoridad divina. De otro modo, el castigo no tendría á su ver el carácter de una acción legal, sino que sería la expresión de rencor, de venganza, por el amor propio ofendido, usurpación de poder ó de competencia.

Considera como castigo verdadero y eficaz el que produce sentimiento interior por la falta cometida, y que sólo cuando por no haberse desenvuelto bastante el sentido moral se desoye ó hay empeño en alterar la voz de la conciencia, debe recurrirse al dolor corporal á fin de provocar el del alma. Este castigo exterior, como se comprende, no es más que un medio, mientras que el sentimiento íntimo por la falta es fin y medio á un tiempo. Después de estas consideraciones, continúa:

«Veamos ahora los medios de castigar.

Hablando de los castigos no nos detendremos sino en los que están al alcance del preceptor, es decir, en los castigos exteriores; porque los interiores, los remordimientos de la conciencia, son obra de Dios.

Entre los castigos exteriores, contamos:

1.° *El castigo por medio de un signo ó de una mirada.*

Este signo ó esta mirada puede advertir, exhortar ó amenazar. A los padres y al maestro toca darle la significación conveniente, el hacerse dueños de su fisonomía hasta el punto de manifestar con claridad satisfacción ó desagrado, elogio ó reprensión, recompensa ó castigo.

¡Qué influencia no ejerce en momentos dados una mirada *risueña ó severa*, una simple amenaza con el dedo, un movimiento con la cabeza, etc.! Y no es indiferente la actitud de un padre ó de un maestro, porque es preciso ver en él gravedad, calma y poder; debe en cierto modo dominar á los niños como un poder misterioso. En ese hombre grave, modesto, sin afectación ridícula, ve el niño el ideal de la autoridad; y complacer á esta representación del divino poder es para él el colmo de la felicidad, así como el disgustarla, un gran dolor.

¡Desdichados maestros cuando se teme más su férula que su propia persona!

2.ª *El castigo por medio de la palabra.*

La palabra puede ser también una exhortación, es decir, una *amonestación* y una *súplica* por las cuales se trata de encaminar la voluntad hacia el bien, ó una advertencia, es decir, la representación de las consecuencias de una mala acción, y en fin, una *amenaza*, es decir, la advertencia de que no sólo se tiene facultad, sino la resolución de castigar en caso de reincidencia.

No se requieren muchas palabras y expresiones severas para producir efecto, pues, antes por el contrario, se adelanta poco con largos sermones, y el moralizar y predicar sin descanso es muy perjudicial. Pocas palabras, pronunciadas con voz penetrante y con gravedad y dulzura á la vez, producen por lo común en el espíritu del niño profunda y misteriosa impresión y le inspiran respeto y obediencia.

3.º *El castigo por medio de actos.*

Este puede ser negativo ó positivo. Consiste en la privación de goces, ó en la aplicación de un castigo que afecte al cuerpo ó al espíritu. Comprendemos en la primera clase la privación de un favor ó de una distinción, como por ejemplo, retirar al discípulo alguna confianza que se le hubiere dispensado, restringir su libertad, disminuir su alimento, etc. En la segunda contamos la reprensión, la humillación pública, el abandono absoluto, los arrestos, la prohibición de hablar, etc. Es evidente que el educador que dispone de estos diferentes géneros de castigos no debe aplicarlos á la ventura en todos los casos. Cada falta tiene su castigo especial, y el deber de la persona encargada de dirigir la educación del niño consiste precisamente en elegir el medio con prudencia, con acierto y sin pasión.

Procuremos sentar algunos principios, sin que pretendamos tratar este grave asunto de una manera completa.

Siendo para el educador un deber imperioso la justicia, importa:

1.º *Examinar el hecho en sí mismo, sin relación á las circunstancias ó las consecuencias accidentales de que el niño no ha podido tener conciencia, y elegir en seguida el castigo proporcionado á la falta.*

Los castigos que son consecuencia natural de la falta, provienen de la falta misma y de su misma esencia y naturaleza.

Los castigos de la escuela deben parecerse en esto á los de Dios, es decir, han de ser consecuencia natural de las faltas, de manera que al sufrirlos el niño, se considere, por decirlo así, como su propio juez, y admita el castigo como resultado de una sentencia pronunciada por sí mismo en propia causa.

El *discípulo negligente*, por ejemplo, se guardará de quejarse cuando en castigo de su negligencia se le condena á trabajar durante las horas de recreo para que termine su tarea.

El *mentiroso* no puede quejarse cuando se le obliga á confesar públicamente su mentira, y se le priva después de la confianza que se le dispensaba.

El *perezoso* tendrá por cosa justa el que se le prive de parte de la comida; porque el que se niega á trabajar no tiene derecho á comer.

El que se apodera de lo que pertenece á otro, no se quejará porque se le obligue á restituir el doble del valor de que se ha apoderado.

El que disfruta de un favor no puede quejarse de que se le retire cuando abusa de él.

El *hablador* reconocerá fácilmente que para corregirlo es necesario separarle de sus compañeros.

El díscolo y el descontento merecen ser aislados, etc., etc.

Cuando el discípulo no reconoce la justicia de la penitencia, le irritará el castigo, y en lugar de enmendarse se hará peor. Conviene por tanto que el castigo sea proporcionado á la falta, que tenga un carácter sencillo y natural, y que esté exento de toda apariencia de arbitrariedad. *No es la severidad, sino la justicia, lo que produce el resultado que es de apetecer.* Por eso aconsejamos que no se recurra á las palabras cuando basta un simple gesto; que no se amenace, cuando puede ser suficiente una advertencia ó una exhortación amistosa; que no se recurra á un castigo positivo cuando puede aplicarse uno negativo, si éste es el más natural; que no se impongan castigos que afecten á los sentidos cuando puede ejercerse más saludable influencia en el espíritu y el corazón.

2.° *Es preciso atender á las circunstancias individuales del que ha incurrido en falta.*

Examínese la disposición moral del delincuente en el momento en que ha cometido la falta. El hecho en sí mismo no es punible sino en cuanto es efecto de mala intención. Esta intención es tanto más reprensible, cuanto mejor comprenda el culpable la oposición entre el acto y el *testimonio* de la conciencia.

Síguese de aquí que la falta cometida por atolondramiento, por inadvertencia ó por descuido, ha de castigarse de distinto modo que la que es premeditada. Una falta cometida por niños de corta edad debe castigarse de distinta manera que si los niños fuesen mayores y más capaces de raciocinar. Es preciso distinguir si la falta se ha cometido por primera vez ó si ha habido reincidencia; si es resultado de atolondramiento momentáneo ó de pasajero olvido, ó si proviene de una tendencia arraigada, de hábito contraído, de terquedad manifiesta; si se ha faltado por ligereza ó con ánimo deliberado. Conviene también examinar si se ha faltado por sugestiones de los compañeros ó por movimientos propios, sin excitación extraña, en cuyo caso debe ser más grave y severa la pena. Sería en extremo injusto proceder de una misma manera en estos diversos casos; y es evidente que la buena educación requiere el uso de castigos graduados, ya con relación á las circunstancias de los individuos, ya á las diferentes faltas cometidas por un mismo individuo; gradación que hemos indicado antes sumariamente al enumerar las diversas clases de castigos.

3.° *Atender á la situación moral del niño después de haber cometido la falta.*

Quiere esto decir que se examine hasta qué punto tiene conciencia de su falta el mismo delincuente. El principio: *Hágase justicia aunque se hunda el cielo*, no es aplicable á las escuelas, porque á veces conduce á la mayor injusticia y cambia la naturaleza del castigo, que en lugar de ser el medio se convierte exclusivamente en fin. Si, como ya hemos dicho, el castigo tiene por único objeto servir de salvaguardia á la ley, hacer sentir al delincuente la situación en que se halla con respecto á esta última, claro es que un castigo es inútil desde el momento en que el niño reconoce la falta y se muestra profundamente arrepentido. Las penas exteriores son la compensación de las interiores, y no pueden aplicarse sino cuando no caben estas últimas, cuando se supone que su influencia ha de ser inútil para un alma rebelde.

Queda, pues, establecido que la educación ha de hacer superfluo gradualmente

el uso de los castigos exteriores á medida que bajo el influjo de la religión y la razón se desarrolla el sentido moral de los niños, y se hacen éstos más sensibles á los castigos interiores.

La ley se satisface con un arrepentimiento sincero, con tal que el culpable arrepentido reniegue del acto reprensible, procure repararlo en cuanto alcance, y en una palabra, reconozca la gravedad de su falta y la justicia de su condenación.

Pero ¿cuál es la prueba, cuál la medida de la sinceridad del arrepentimiento? No está en la confesión del culpable cogido infraganti, hecha por temor del castigo, sino en la confesión libre, voluntaria y espontánea, cediendo al grito de la conciencia, obedeciendo á la voz interior del espíritu divino que lo condena. Aplicar la pena, por lo menos sin modificación, al culpable penetrado de verdadero arrepentimiento, no es hacer justicia, porque no se trata al autor de la falta como lo exigen su carácter y su estado moral. En semejante caso sería conveniente hasta conceder el perdón por completo, remitir absolutamente la pena.

Hemos dicho bastante acerca del estado en que ha de hallarse el que castiga; sin embargo, presentaremos en apoyo de nuestras aserciones algunas autoridades.

«1.° Empiécese por observar estricta imparcialidad para con todos; los niños tienen ojos de águila para descubrir una injusticia. Que lo que sea ley para unos, lo sea también para los demás. Tendréis y podréis tener, sin embargo, preferencias y haréis ver que tratáis con más consideración á los niños obedientes que á los que consideráis como insubordinados, pues esto es justo y no producirá descontento alguno. Pero estas preferencias no han de hacer doblegar el reglamento en favor de niño alguno, sea el que fuere; y sobre todo, que las desventajas exteriores, los defectos físicos no atraigan sobre el niño el mal humor de los padres ó del maestro, las reprensiones y los castigos, mientras que otro de mejores disposiciones se entregue impunemente á sus caprichos. Un solo acto de injusticia basta para destruir para siempre la confianza de los niños en su educador (1).

»2.° No reprendáis jamás al niño, ni en su primer movimiento, ni en el vuestro: si lo hacéis en el vuestro, observa que procedéis con pasión y ligereza, no según los principios de la razón y amistad, y perdéis sin recurso vuestra autoridad; si lo hacéis en el suyo, no hay bastante libertad de espíritu para confesar la falta, para vencer la pasión y para conocer la importancia de las advertencias, y también hay exposición á que pierda el niño el respeto que os debe. Mostráos siempre tranquilo y nada le hará más efecto que vuestra paciencia. Observad bien los momentos, durante muchos días, si fuere necesario, para hacer con oportunidad una reprensión (2).

»3.° Conviene abstenerse de imponer siempre á una misma falta la misma pena; dos acciones enteramente parecidas, no pueden juzgarse de la misma manera en dos discípulos diferentes: el temperamento, la vivacidad, la sensibilidad y otras mil circunstancias imprimen á la misma falta carácter diferente, y esto no debe perderse jamás de vista en la práctica (3).

---

(1) Moeder.
(2) Fenelón.
(3) Niemeyer.

»4.° El castigo debe ser proporcionado al mal que hay en la misma acción, y no á las fatales consecuencias que pueden resultar de una acción, sin que ésta sea mala. Si no se persigue la mala intención, si no se castiga sino la falta aparente y acaso involuntaria cometida en la clase, se hace una injusticia y hay exposición de perder el afecto de los discípulos. Es preciso que la conciencia de estos repruebe lo que se castiga (1).

»5.° No deben castigarse sino las acciones en que hay alguna malicia. Las faltas propias de la edad las corrige el tiempo y el ejemplo, y así se ahorran muchos castigos mal aplicados y de hecho nocivos, porque no pueden vencer la ligereza de los niños. Cuando se corrige á todas horas, la corrección se hace demasiado familiar y por consiguiente ineficaz en los casos de importancia (2).»

II.—Un escritor alemán de grande ilustración, eclesiástico dedicado en cuerpo y alma á la primera enseñanza como profesor de la Escuela Normal de Munster durante 42 años, B. Overberg, trata del asunto con encantadora sencillez, lleno de unción y de espíritu de caridad, en estos términos:

¿QUÉ ES LO QUE SE DEBE CASTIGAR? Para resolver esta cuestión es preciso tener presente que los castigos son medios preventivos y curativos.

Los niños han de ver en los castigos un medio de prevención para los unos y de corrección para los otros. Por eso no debe castigarse de manera que lleguen á creer los niños que se les quiere hacer daño por la falta cometida, y no que se trata de hacer por este medio un bien para el porvenir; porque, con semejante idea, recibirían siempre los castigos como una venganza, y podría esto conducirles á formar la misma idea de los castigos de Dios. Dedúcese de aquí: 1.° la importancia de evitar los castigos injustos; 2.° la importancia de saber lo que se ha de castigar y lo que no se ha de castigar.

Faltas que no deben castigarse. «No debe castigarse por faltas independientes de la voluntad del hombre, y menos cuando no puede preservarse de estas faltas por medio del castigo. ¿Qué se diría de un médico que ordenase á un ciego ó á un paralítico remedios desagradables, que ni pudieran devolver al uno la vista, ni al otro las piernas, y que sin embargo fuesen nocivos al estómago? Pues de la misma manera el maestro que, por defectos naturales, ya del cuerpo, ya del alma, por la falta de talento acaso, tratase con dureza á un niño, observaría una conducta reprensible é injusta. A estos niños debe hacérseles más llevaderas las consecuencias y sentimientos naturales y desagradables que acompañan por lo común á tales defectos, ya usando con ellos palabras benévolas, ya asistiéndolos con complacencia, ya tratándolos con bondad y paciencia, conducta que el maestro por medio de su ejemplo é instrucciones inspirará á los discípulos.

No deben castigarse tampoco las faltas que llevan consigo resultados desagradables para el que las comete, el cual, por consiguiente, se arrepiente de ellas. Un niño, por ejemplo, rompe por descuido el cristal de una ventana, y como está obligado á pagarlo, lleva ya en la falta el correctivo. En este caso y otros análogos, el arrepentimiento del culpable hace suponer que será más cuidadoso en lo sucesivo. Si no fuere así, entonces es preciso imponerle algún castigo.

---

(1) Rendu.
(2) Locke.

No deben castigarse las faltas cometidas sin saberlo y con buena intención.

Téngase mucho cuidado en no castigar, por error ó por pasión, cosas indiferentes ó buenas en sí mismas.

Faltas que es preciso castigar. Distinción entre estas faltas. No deben castigarse las faltas sino cuando dependen en todo ó en parte del libre albedrío del hombre, ó si no dependen en el momento, dependen en la esencia, y pueden corregirse por resultados aflictivos.

Entre las faltas dependientes del libre albedrío deben distinguirse:

1.° Las que ignoran los niños que son faltas, sin que pueda censurárseles por su ignorancia. Algunos niños, por ejemplo, ignoran que el atormentar á los animales y otras acciones de este género sean faltas.

En estos casos se procura instruir á los niños y hacerles notar las consecuencias de sus acciones, sin recurrir á otros medios sino cuando esta instrucción fuere infructuosa.

2.° Las que reconocen los niños como faltas, pero que son propias de su carácter, ó que por el hábito son para ellos como una segunda naturaleza. En las faltas de este género es preciso hacerles comprender sus consecuencias naturales, pero con más lentitud y más paciencia que en las que no son propias de su carácter ni les son habituales; porque no pudiendo corregirse de repente de estos vicios, sería injusto exigirlo ó esperarlo. Por medio de los castigos, en lugar de corregirlas no se haría otra cosa que arraigarlas más, y esto sucede precisamente en las faltas que provienen de cortedad, de la imprudencia y ligereza de la niñez, así como también el tonillo en la lectura, el ceceo, etc. En estos y otros casos análogos es preciso exigir pocos esfuerzos de una vez para corregir poco á poco é indicar los medios de conseguirlo. Cuando el niño no quiere adoptar los medios indicados, entonces es cuando hay que apelar á los castigos.

3.° Las que los niños reconocen como faltas, y sin embargo las cometen con premeditación. Al castigar tales faltas es preciso manifestar al mismo tiempo descontento, disgusto y lástima, á no ser que se cometan sin premeditación ó con premeditación irreflexiva. Así se establece la necesaria diferencia entre los que faltan por ligereza y los que obran con premeditación. Cuando es preciso castigar á un niño, debe anunciársele el castigo como un remedio, é imponérselo con todas las consideraciones posibles. «Siento, podría decir el padre ó la madre, siento hacerte padecer, porque sé ó supongo por lo menos que has cometido involuntariamente la falta por que te castigo; pero ¿no te hago arrancar una muela aunque no tengas la culpa de que esté dañada? Esto lo hago para evitarte otros dolores, pues el daño de los malos hábitos es mucho mayor que el de los dolores físicos, porque afecta al cuerpo y alma. Estos hábitos producirían enfermedades y tentaciones violentas, y además te apartarían de las personas honradas. Te amo demasiado para que no te cause este dolor con objeto de librarte de mayores males.» Con estas ó semejantes palabras debe ahorrarse al niño la dureza ó la vergüenza inútil, castigándole en secreto. Cuando la acción es impremeditada, no debe manifestarse disgusto ni descontento, sino compasión. Puede hacerse notar que se recurre á este medio desagradable, porque el niño no sabe dominar su pereza, y porque las faltas que se cometen á sabiendas se hacen habituales, y se persevera en ellas hasta contra la voluntad, con grande detrimento propio.

CÓMO SE CONSIGUE QUE LOS NIÑOS NO FORMEN IDEA ERRÓNEA DE LOS CASTIGOS. La conducta indicada es un excelente medio para convencer á los niños de que se les castiga por afecto y para hacerles comprender los sentimientos que deben inspirarles los castigos para que les sean útiles. A este fin conviene citarles algunos ejemplos de los buenos y malos sentimientos de niños castigados. José, Antonio, Manuel y Pedro, por ejemplo, han entrado en un jardín á coger cerezas. José dice: «Ya me vengaré como pueda, y otra vez ya lo haré de manera que no me descubran.» Antonio decía: «No volveré á coger cerezas, porque podría saberlo el maestro y castigarme con mayor severidad.» Manuel pensaba para sí: «Me guardaré bien de volver á coger cerezas, porque si el mal produce tan fatales consecuencias, con las cuales no puede compararse el castigo que se me ha impuesto, según dice el profesor, podría castigarme Dios severamente.» Pedro, por fin, decía para sí: «¡Qué disgusto he causado al profesor, que siente tanto que no cumplamos con nuestro deber, porque entonces no puede apreciarnos; y lo que es peor, qué mal he hecho en desobedecer á Dios, que me privará por eso de su amor! Todo proviene de haberme dejado vencer de la golosina, que me ha incitado á coger las cerezas; pero desde hoy voy á corregirme y á pedir á Dios que me auxilie en mi propósito.»

Pregúntese después á los niños á cuál de estos cuatro imitarían si hubiesen cometido la misma falta.

Procúrese que den la razón de la preferencia, y hágaseles ver después con afabilidad que el castigo ha hecho á José más malvado, porque insistía en su mala acción, proponiéndose á la vez ocultarla en lo sucesivo y disgustar al profesor; que Antonio no se ha corregido, aunque se proponía no robar, pues lo hacía por temor al castigo, porque prefería evitar los dolores sensibles á satisfacer su golosina; que Manuel había entrado en la vía de la enmienda por temor al castigo de Dios, pero sin que sea una verdadera enmienda el abstenerse de hacer el mal por el temor servil del castigo de Dios; y por fin, que Pedro se había corregido por medio del castigo, pues que no odiaba el mal por el temor servil, sino por amor al maestro y sobre todo á Dios, y reflexionando sobre lo que le había impulsado á faltar, tomó la resolución de corregirse, confiando, no tanto en sus propias fuerzas, como en el auxilio de Dios. Este es el objeto, podría añadir el maestro, que nos proponemos al castigaros para que el castigo os sea provechoso. ¿A cuál de los cuatro niños querréis imitar? ¿Cómo haríais para imitar á Pedro? ¿Lo podréis hacer por vosotros mismos, ó necesitaréis del auxilio de Dios? Implorad, pues, con frecuencia este auxilio, á fin de que cuando seáis castigados os sometáis á su santa voluntad, y para bien de vuestra alma.

AL CASTIGAR, TÉNGASE EN CUENTA LA INTENCIÓN Ó EL MOTIVO DE LA FALTA MÁS BIEN QUE EL ACTO EXTERIOR. Una misma acción, mala en sí misma, la mentira, por ejemplo, puede provenir de diferentes motivos. El niño puede mentir por ligereza enteramente involuntaria, por dejarse arrastrar voluntariamente del intento de decir alguna cosa, por sensualidad, por pereza, por vanidad, por egoísmo, por odio, por envidia, por venganza, por placer de hacer mal, etc., etc. Concíbese fácilmente que en cada uno de estos casos la mentira es de diversa gravedad; que cuando es involuntaria no puede considerarse como una falta, y que lo es menor cuando procede de precipitación voluntaria, aunque no haya ánimo de corregirse, que del deseo de venganza ó del placer de causar daño. Cuando sólo

se atiende á la acción ú omisión, sin tomar en cuenta el motivo, no se sabe qué es lo que hay que corregir en el niño. Supongamos que por medio de castigos se consiga que oculte sus malos sentimientos un niño que miente por envidia, ó por hacer mal, etc.; y es claro que no por eso es mejor mientras que no se haya debilitado la mala inclinación que le hace obrar, porque procurará ensuciar el vestido ó romper los objetos de sus compañeros sin que lo vean; en una palabra, procurará satisfacer su envidia, su deseo de venganza, etc., etc., cuando crea que no le pueden descubrir.

Cuando al castigar no se atiende más que á la acción, y no se procura más que contener á los niños, es como si se cubrieran las ascuas con ceniza. Si no puede elevarse el humo á causa de la capa de ceniza, no tardará en abrirse paso aunque comprimido por algún tiempo, y se elevará con más violencia que antes en el momento que esté en contacto con el aire. Es preciso, pues, destruir ó corregir el motivo, la causa de la mala acción, para conseguir la enmienda del niño.

Obsérvese, sin embargo, que una acción reprensible puede provenir de diferentes causas, y que, por consiguiente, no produce siempre las mismas consecuencias; la envidia, por ejemplo, tiene otras consecuencias que la ligereza, y sin embargo, el niño puede contraer, lo mismo por envidia que por ligereza, el hábito de hacer daño á los demás. Debiendo, pues, desarraigarse la causa, el principio de este hábito, y teniendo sus consecuencias naturales cada mala inclinación, es claro que, si la cura ha de ser radical, no pueden extirparse ó corregirse por iguales medios todas las malas inclinaciones que producen la misma dañosa acción. De consiguiente, si en los castigos no se considera más que el acto exterior, se imita á los charlatanes que pretenden curar con un mismo específico todas las enfermedades del cuerpo que producen el mismo efecto. Hágase, pues, comprender á los niños que se les castiga por la intención, la causa y el motivo de su falta.

No se ha de formar empeño en castigar todas las faltas. No es posible corregir á la vez todo lo que debe ser corregido, y es peligroso proponerse tal objeto con los castigos. Por eso conviene tolerar con paciencia por algún tiempo muchas faltas, imitando la bondad y sabiduría de Dios que tolera las nuestras con admirable longanimidad, y nos las hace observar sucesivamente á medida que nos hallamos en disposición de corregirnos.

Castigos de que debe hacerse uso. Conviene apelar á los castigos naturales hasta tanto que sean necesarios los positivos.

No debe imponerse el primer castigo que ocurre, ó el más fácil, sino el más apropiado al objeto. Para elegir con acierto el castigo conviene tener presentes algunas observaciones.

Procúrese en lo posible descubrir el principio, la causa eficiente de la falta que se ha de castigar.

Examínese si la naturaleza de la falta permite ó no diferir el castigo. En el primer caso se recurre á los castigos naturales. Calcúlense al efecto las consecuencias naturales de la falta que se quiere corregir, y véase si el niño las comprende, si conoce la fealdad de la acción, ó si necesita que se le instruya acerca del particular y de las malas consecuencias que ya ha producido, á fin de llamar sobre ellas su atención. Cuando estas instrucciones son infructuosas, se procura

que sienta el niño las consecuencias de su falta y particularmente del motivo que le ha decidido á obrar.

Consideraciones sobre el uso de los castigos positivos. En el uso de estos castigos debe atenderse á la calidad de la falta, á fin de escoger el que haga apreciar á los niños sus acciones. Enfadarse, por ejemplo, no es falta tan grave como mentir, y si el niño no distingue la diferencia entre uno y otro, tendrá una idea equivocada. Esto es precisamente lo que resulta de castigar con igual severidad lo uno que lo otro: las faltas más graves deben castigarse con mayor severidad. Atiéndase al carácter del niño, porque un castigo fuerte, la humillación pública, por ejemplo, será muy útil al desvergonzado, á la vez que muy perjudicial á otro niño sensible.—Atiéndase asimismo á las disposiciones físicas, porque un golpe hace mucho mayor mal al débil que al robusto. Cuanto más delicada sea la constitución física del niño, más moderados deben ser los castigos corporales, cuidando de que no se atribuya á parcialidad. Por eso conviene no precisar los castigos positivos que se impondrán en tal ó cual caso; además, que la incertidumbre y la duda acerca del castigo producen mayor efecto.

Castigos de que no debe hacerse uso. No debe jamás imponerse á los niños como castigo cosas que deban apreciar, venerar y desear; como orar, las lecturas piadosas, ayudar á los demás, etc.

No se castigue jamás á los niños privándoles de cosas que no tengan motivo para apreciarlas; por lo menos en las circunstancias del momento, como los trajes, ciertas golosinas, el ir á una fiesta, etc. Castígueseles, por el contrario, privándoles alguna vez de cosas que deban estimar y desear, porque éste será el medio de que les dén más valor. Dígaseles, por ejemplo: «No habéis aprendido bien la lección y no quiero que me leáis. No tenéis en este momento gana de leer, y sin embargo, hacéis como que estudiáis; pues cerrad el libro y estaos quietos, porque no sufro esa farsa. No contentos con no atender, distraeis á los demás, precisamente cuando voy á explicar una cosa muy importante; salid, pues, de la clase durante esta explicación, y estaos de pie á la puerta.» Téngase, sin embargo, presente que el despedir así de la clase y el mandar cerrar los libros ha de ser castigo muy raro.

Conviene hacer lo posible para que los niños sufran con estos castigos, porque así serán saludables. Aunque no hagan mucho caso de ellos, conviene usarlos, porque conducen *á que aprecien las cosas*, y luego se agregan otros para que hagan impresión.

No han de usarse castigos que tiendan á hacer perder ó debilitar el sentimiento del honor y la modestia, porque hay poco que esperar de los que no tienen ni honor ni vergüenza.

Tampoco los que pueden ser nocivos á la salud, porque el maestro debe cuidar del cuerpo y del alma de sus discípulos.

Observaciones acerca de ciertos castigos. Las orejas de burro y otros signos usados para avergonzar á los niños, tienden también á debilitar el sentimiento del honor y deben proscribirse. Puede humillarse á los niños cuando no hay peligro, pero para esto es preciso atender mucho al carácter de cada uno.

Hay escuelas donde se dan golpes á los niños con los pies ó con las manos, donde se les hace estar de pie ó de rodillas junto á una estufa encendida. ¡Ojalá no existiesen tales escuelas! ¿Quién puede describir los males que producen? ¿No

depende de esto que muchos niños llenos de salud se debiliten y se vuelvan estúpidos? ¿No depende de esto que crezcan muchos niños sin que sean benévolos ni compasivos, sino por el contrario, duros, intratables y misántropos? ¿No proviene de aquí que sea la escuela para los niños un verdadero martirio, y lo más penoso que se pueden representar? ¿No es esto causa de que disguste la palabra divina, de la falta de conocimientos y del cumplimiento de los deberes para con Dios y para con el prójimo? ¡Hay, sí, estúpidos é insensibles verdugos (porque no pueden llamarse maestros) que tratan tan cruelmente á la tierna niñez! ¡Librad, Dios mío, á nuestros queridos niños de tan gran desgracia!

La *vara* ó las disciplinas pueden contarse entre los castigos más útiles, cuando se usan de una manera conveniente, y por eso se recomiendan en la Sagrada Escritura (1); pero se abusa comunmente. Se abusa cuando se aplica sin consideración este castigo como medio de hacer eficaces los ordinarios, y asimismo cuando bastan otros medios de corrección más suaves, y que influyen más en el alma, como palabras severas, amenazas, privación de lo que desean los discípulos, etc.

Se abusa también de la vara cuando se pega á los niños con lo grueso, ó en la cabeza, ó en el pecho, ó en el vientre. Cuando más, debe pegarse en las espaldas y siempre con la parte delgada. Participo, sin embargo, de la opinión de un pedagogo experimentado, que es de parecer que semejante castigo ofrece la desventaja de despertar ideas inconvenientes, tanto en el que castiga como en el castigado, y más aun en los que se enteran por los gritos del culpable ó lo oyen referir después. Según aquél hombre de grande experiencia, debe prohibirse á los maestros este castigo, y aconsejarse á los padres que no lo usen sino con muchas precauciones y en circunstancias muy especiales. Por mi parte también lo creo perjudicial, porque indispone al maestro con los padres, sin provecho de los niños.

La colocación de los niños culpables en un banco particular, separado de los demás, es muy bueno para castigar las faltas desagradables á los otros, á quienes les gusta por eso estar separados de los que las cometen. Y este debe ser el motivo que aduzca el maestro para la separación. «Sois pendencieros, podrá decirles, sucios, habladores, desvergonzados, etc., y á nadie le gusta estar á vuestro lado. Por eso os coloco en este banco hasta que os enmendéis.»

No se llame á este banco el *banco de los borricos*, sino el *banco de corrección*. ¿No es éste su objeto?

Cuándo y cómo debe castigarse. No debe castigarse sin meditarlo. No se recurra desde luego á los castigos más fuertes; comiéncese por los más suaves. No

---

(1) Rollin, después de citar algunos pasajes de los *Proverbios*, añade: «Por estas y otras semejantes palabras designa acaso la Sagrada Escritura los castigos en general, y condena la falsa ternura y ciega indulgencia de los padres que cierran los ojos á los vicios de sus hijos, haciéndolos así incorregibles.» Suponiendo que la palabra *vara* se entienda á la letra, parece que aconseja este castigo para los caracteres duros, groseros, indóciles, intratables, insensibles á la reprensión y al honor. Mas ¿puede imaginarse que la Sagrada Escritura, tan llena de caridad y dulzura, tan llena de compasión para las faltas de una edad más avanzada, quiera que se trate con dureza á los niños, cuyas faltas provienen más comunmente de ligereza que de maldad? (N. del T.)

se amenace con castigos positivos, sino cuando hayan de emplearse realmente.

No debe emplearse con demasiada frecuencia un mismo castigo, porque pierde su importancia á la vista de los niños.

Medios para evitar los castigos. 1.° Vigílese constantemente á los niños.

2.° Procúrese que se persuadan de esta verdad: *Dios ve todo lo que hago y dejo de hacer, y me juzgará según mis obras.*

3.° Evítese la ociosidad y las malas compañías de los niños.

4.° Hágaseles comprender cuán vergonzoso es para las criaturas racionales no dejarse gobernar sino á golpes.

5.° Que comprendan asimismo que no se excusarán del castigo con que se les amenace, si dan lugar á ello. Cuando el castigo es necesario no debe cederse ni á las súplicas del culpable ni á las instancias de los otros, porque la indulgencia contribuiría á que los castigos se considerasen como arbitrarios y dejarían de ser saludables. No se crea que porque Dios se aplaca con las oraciones y súplicas que repetimos todos los días al decir *perdónanos nuestras deudas*, y porque no castigue en el momento al culpable, está conforme con la voluntad divina al perdonar los castigos cuando se nos suplica. Es un grave error el creer que podemos evitar los castigos de Dios, que son necesarios para nuestra enmienda, porque esto equivaldría á suponer que por medio de la oración podríamos alcanzar de Dios que nos negase los medios necesarios para corregirnos. La súplica del padre nuestro, *perdónanos nuestras deudas*, equivale á decir: Danos, Señor, tiempo y concédenos vuestra gracia para hacer verdadera penitencia, á fin de librarnos del castigo del pecado.

6.° Hágase uso de la vara cuando sea necesario, pero de modo que cause dolor. La vara debe ser temible á los niños si ha de ser saludable. A este fin, después del castigo, debe apartarse de la vista de los niños. El maestro que lleva siempre la vara en la mano, llega á ser pronto objeto de terror ó de burla para los discípulos.

No debe castigarse en un momento de cólera, porque entonces no es posible la reflexión ni el acierto. Es además un ejemplo fatal para los niños; no se les corrige, y se les puede causar mucho daño.

Cuando el maestro conozca que está encolerizado, suspenda el castigo hasta que se calme. Si al castigar vuelve á dominarse de la cólera, arroje la vara y diga: «Esperad que reflexione acerca de lo que debo hacer.» Se acerca á la ventana, ó se sale de clase por un momento y reflexiona en lo que debe practicar. Si en un momento de cólera castiga á un niño inocente, ó le castiga con demasiada dureza, si esto ha tenido lugar en público, es preciso confesar francamente la falta, porque sólo así puede recobrarse la estimación de los discípulos, perdida por castigar injustamente.

No sólo debe evitarse la cólera, sino en general las palabras, gestos y acciones que puedan contribuir á que consideren los niños el castigo como efecto de cólera ó venganza.

Los golpes con la vara no deben tener lugar luego después de la lección, ni mucho menos durante las lecciones, porque distraen al maestro y á los discípulos. El niño culpable está así en expectativa hasta el fin de la clase, y acaso en este tiempo tenga lugar de arrepentirse, y si se arrepintiera podrá el maestro evitar el castigo, haciendo entender que no lo dispensa (porque así como no debe

castigar sin motivo, tampoco perdonar el castigo cuando debe imponerse), sino que ya no es necesario por la enmienda, añadiendo que lo impondrá si ésta no es sincera y eficaz.

Si después de las lecciones considera aún necesario el castigo, podrá el maestro expresarse en estos ú otros términos parecidos: «Ahora, queridos niños, tengo que hacer una cosa que me causa mucho disgusto; me place instruiros, pero no castigaros, y sin embargo, por vuestro bien y el mío, no puedo excusarme.» Puede recordar con este motivo la historia de Helí, si la hubiese explicado. Luego hace salir al medio de la clase al niño que ha de castigar, y le reprende con paternal severidad. «Bien sabéis, le dirá, que he procurado corregiros por medio de advertencias, amonestaciones y aun súplicas; que os he hecho notar las consecuencias de estas faltas, y que las habéis experimentado, pero en vano. No ignorabais que cometiais una falta, pero vuestra ligereza no os ha permitido contenerros; por consiguiente debo castigaros con la vara, á fin de que recordeis mejor los males que os esperan si no os enmendáis.

El número de los golpes depende de la falta. Basta por lo común uno solo. Después del castigo puede decirse: «Creo que esto basta para que os enmendéis. Me sería muy desagradable que no fuese así.»

Después del castigo no debe mandarse al niño que bese la mano ó la vara, ó que haga otras cosas duras y repugnantes, porque producirían fatales consecuencias. Puede tratarse con cierta reserva y frialdad al niño castigado hasta que se enmiende, pero desde entonces es preciso ser afable con él y manifestarle agrado.

Cuando un niño duro é inflexible no hace caso de la vara, conviene no recurrir á otros medios rigurosos sin ponerse de acuerdo con el Párroco, y puede decirse al niño: «Necesitáis un castigo más severo para enmendaros, pero como veo que queréis ser invencible, no me tomo el trabajo de castigaros con más rigor, porque vuestra insensibidad me prueba que carecéis de talento ó de buena voluntad. ¡Desgraciado si continuáis en el desprecio de la disciplina! Reflexionad bien, porque aun es tiempo de evitar el castigo extraordinario que os amenaza: voy á dejaros que reflexionéis; no os mandaré ni os exigiré nada, y durante este tiempo vuestros condiscípulos y yo vamos á orar. Si no os enmendáis, consultaré con el señor Párroco lo que he de hacer: esperad.» Después de la oración ordinaria se dice con serenidad y de corazón: «Queridos niños, oremos también por N. y por los demás discípulos que desprecian la disciplina, porque están en peligro de ser desgraciados en esta vida y en la otra.»

Luego se dice la siguiente oración: «¡Tened piedad, Dios mío, de N. y de todos los discípulos que desprecian la disciplina! ¡Auxiliadles para que se corrijan de este vicio, origen de tantos otros, para que no sean temporal y eternamente desgraciados!»

Confío en que después de haber repetido algunas veces esta oración habrá motivo suficiente para poder añadir: «Queridos niños, demos gracias á Dios con todo corazón por la enmienda de N. y roguémosle que persevere en el buen camino.»

Cuando un niño crecido se opone á recibir un castigo, se procede de la misma manera. Mientras se muestra rebelde es preciso alejarle de la clase y hacerle comprender claramente que no se le reconoce como discípulo. Hablo de un discípulo crecido, porque á los pequeños se les puede sujetar, si bien no aconse-

jaría que á éstos se les castigase á la fuerza, porque daría malos resultados.

Cuando se comete una falta grave ó extraordinaria, consúltese al Párroco antes de castigar y sígase su opinión, sus consejos, ó su ejemplo. Lo mismo debe hacerse cuando un niño ofende al maestro, porque no conviene ser juez en propia causa. Cuando sea posible, consúltese también á los padres acerca de los castigos que conviene imponer á sus hijos, porque esto le excusará muchos disgustos.»

III.—Por fin, prescindiendo de otras autoridades para no prolongar más este artículo, un ilustrado escritor suizo de la primera mitad de este siglo, F. L. M. Naville, en una obra premiada por la Sociedad de Métodos, establece las siguientes reglas:

«1.ª Las penas y recompensas deben ser ligeras para que no se debilite la impresión que pueden producir, y conviene reservarse los medios de graduarlas.

2.ª Deben preferirse á las arbitrarias las que pueden considerarse como una consecuencia natural de la acción que se quiere recompensar ó castigar. Cuando el castigo está justificado por la misma naturaleza de la falta, el niño reconoce mejor su justicia.

3.ª Las recompensas y las penas morales, las que, por ejemplo, se refieren á la idea del deber, al imperio de las afecciones, al sentimiento de la beneficencia, deben preferirse á las que sólo interesan al bienestar material. Imponiendo al discípulo la privación de algún placer moral por vía de castigo, ó prometiéndole el mismo placer como estímulo, se excita ó se fortalece en él el sentimiento del valor que debe darle. Si, por el contrario, se le dirige por el amor de los placeres sensibles, tiende semejante conducta á desarrollar en su corazón este amor. Con doble razón es preciso guardarse de presentarle como castigo una obra meritoria. Cuando ha pasado en la ociosidad el tiempo que debiera consagrar al estudio, conviene, sin duda alguna, que se repare esta omisión; pero entonces no debe imponérsele el trabajo como una pena, sino como el cumplimiento tardío de un deber descuidado, como la justa aplicación de una ley á que debe someterse durante el curso de la vida.

No es posible, sin embargo, encerrarse en la esfera de las penas y goces morales, ni es menester privarse de recursos que pueden ser necesarios. Pueden prometerse al niño recompensas pecuniarias, mientras que no haya exposición de inspirarle disposiciones venales; puede sacarse partido de la afición al placer, pero moderamente, porque la perspectiva de un placer muy vivo, excitando la imaginación, incapacitaría para la atención.

4.ª Las penas y recompensas no deben ser de tal naturaleza que desenvuelvan en el corazón del niño malos sentimientos. Este precepto es de tan manifiesta obligación, que parece ridículo enunciarlo, y sin embargo, no se observa comunmente en la práctica. ¿No se emplean en muchas escuelas castigos infamantes que hacen reir de un discípulo á los demás, desanimándolo y agriando su carácter, á la vez que se desarrollan en el corazón de sus condiscípulos sentimientos que reprueba la benevolencia? Si la humanidad clama con justos títulos contra la marca y la argolla entre los hombres, ¿qué se ha de pensar de esos castigos que marchitan la inocencia en su flor, estigmatizándola con odiosos símbolos por faltas propias de la ligereza de la primera edad? No diré que no se deba

sacar partido alguna vez del sentimiento de la vergüenza; pero es preciso hacer uso de este móvil con gran circunspección.»

Castigos. *(Consecuencias del excesivo rigor.)* Los diversos sistemas de castigos puestos en práctica se consideran como medios eficaces de corregir los defectos de los niños, y yo no encuentro en la mayor parte de ellos sino la causa de los mismos defectos. Mas no basta exponer una opinión que contraría las ideas admitidas; es necesario aducir razones, y sobre todo hechos bien comprobados que lleven la convicción al espíritu de los hombres razonables. Por lo común se cree que la severidad para con los niños nunca es excesiva, y he oído á muchos padres elogiar algunos establecimientos por la severidad de la disciplina. «He aquí un maestro, me decía uno de estos padres, como yo lo quiero para mi hijo, porque sabrá domar su carácter indócil y someterlo á la razón.» Y no advertía que estaba haciendo la crítica más cruel del primer maestro de su hijo, que era el mismo padre; y, deplorando el que la suerte le hubiera dado un mal hijo, estaba muy satisfecho con encomendar á otro el remedio del mal que él mismo había hecho. Estoy muy lejos de pensar como este padre, y creo que el maestro severo que elegía para domar un carácter terco, era precisamente el más á propósito para continuar la educación tan mal como se había comenzado. He advertido siempre en la visita de las escuelas, que el maestro que más castiga es el que obtiene menos resultados. Observo casi siempre al entrar en una escuela que el silencio y el orden están en relación con el número de niños castigados en aquel momento. En las malas escuelas, en las reconocidas como tales en todas las visitas, he visto siempre muchos niños de rodillas, otros con carteles de castigo, otros separados, otros inscritos para retenerlos en la clase, y al mismo tiempo ruido, desorden y ociosidad. ¿De qué sirve, pues, tanta severidad? ¿Cuál es el fruto de tantas correcciones, si no corrigen? Por el contrario, en el corto número de escuelas en que el maestro comprende mejor sus deberes y sabe economizar los medios que la experiencia le ha enseñado ser más perjudiciales que útiles, nunca encuentro niños castigados, y tengo que admirar el silencio, el orden y el trabajo. Este hecho es fácil de comprobar: ruego á los examinadores y á los inspectores que observen como yo este hecho, y estoy persuadido que los hombres de buena fe verán lo que yo he visto, juzgarán como yo y deducirán la misma consecuencia.

Si está, pues, reconocido que la mejor escuela es aquella en que hay orden y se trabaja haciendo rara vez uso de los castigos, si el maestro más inteligente es el que menos castiga, preciso es deducir que la inutilidad ó la supresión de los castigos es el punto de perfección á que puede llegar el maestro, ó por lo menos, el fin á que debe aspirar. Los progresos del maestro y los de los discípulos deberían estar en relación con la disminución de los castigos, y sólo serían escuelas excelentes aquellas en que no se castigase jamás. Pero se me dirá: Estáis soñando; os dejáis arrastrar de la imaginación; abandonad vuestras ilusiones y veréis la realidad como es en sí. El niño no es un sabio, y aunque reunieseis los sabios de todas las épocas y países, aunque formaseis una Escuela con todos los filósofos de la tierra, si se reunieran muchos sería preciso establecer una regla, una disciplina, y por consiguiente, medios de represión; sin esto, hasta vuestros sabios llegarían á hacer locuras. ¿Podríais dirigir mejor á los niños, tan tur-

bulentos, tan poco razonables, que se dejan arrastrar por el placer y que cualquier cosa les distrae del trabajo? Esta escuela de niños, más prudentes que los mismos sabios, no puede existir sino en vuestro cerebro preocupado.

Cierto es que no se encontrará en Francia una escuela como ésta y que acaso pasarán muchos años antes que se crea en la posibilidad de aplicar nuestro sistema. Pero hay pueblos mejores, naciones más avanzadas: id á Suiza, visitad en el cantón de Apenzell las escuelas creadas por Zellweger, y veréis niños dóciles y laboriosos, sin otro freno que una emulación prudente y bien dirigida, la dicha que experimenta una conciencia satisfecha, ó el disgusto de haber faltado á sus deberes (1).

Opongamos á estas Escuelas tan interesantes las nuestras armadas, con su código penal; comparemos los progresos, comparemos sobre todo la moralidad de los dos pueblos, y decidamos. ¿Me entretendré en demostrar lo absurdo de todo ese lujo espantoso de penas diversas con que asustamos á los niños, de todos esos castigos que se consideran útiles porque son cómodos, porque con ellos todos los maestros son buenos, ó más bien todos son igualmente malos? La lista es larga, y no pretendo enumerarlos todos: *castigos corporales, poner de rodillas, encierro, retención con trabajo ó sin él, reprensión pública, reprensión secreta, banco de los malos, cuadro negro, cartel de los malos, trabajo extraordinario, aviso á la familia, expulsión temporal, expulsión definitiva, etc., etc.* Dispensémonos de hablar de la mayor parte de estos castigos y no nos fijemos sino en los que pueden influir más en el carácter moral de los niños.

No he dicho bastante acerca de los castigos corporales; tengo necesidad de insistir y de convencer á los incrédulos, puesto que todos los maestros á quienes he interrogado y me han hablado con confianza, me han asegurado que, á pesar de la probibición de la ley, hacen uso de estos medios porque los consideran buenos. Tal conformidad hace sospechar que la ley se equivoca, que hay una razón para esto y que en vano la combate la ley. Esta razón, esta fuerza, más poderosa que la ley misma, es la naturaleza. No hay duda de que la naturaleza es una soberana á que, ante todo, es preciso obedecer; no se engaña nunca y todo lo que hace está bien hecho; todos los que han pensado en el difícil arte de educar á los niños, han reconocido que los métodos son tanto mejores cuanto más se aproximan á la naturaleza. Pues bien: la naturaleza premia y castiga, y no hace uso de otros castigos que de los corporales. Ved aquel niño atolondrado, atraído por el agradable brillo de la llama; alarga una mano imprudente para coger aquella luz que le encanta; pero no lo hará dos veces: la naturaleza le ha castigado con una férula cuyo dolor no olvidará jamás. Y cuando los niños, tan torpes y tan débiles, comienzan á sostenerse de pie, cuando cansados de la esclavitud de la niñera que los sostiene quieren por fin tomar posesión de su libertad y atravesar solos el espacio que los separa del objeto de sus deseos, tienen mucho que hacer. Trémulos y temblando apenas se atreven á ensayar la primera lección de equilibrio, que el mismo Monge les daría muy mal. La piden á la naturaleza, ó más bien, ésta la da sin que se la pidan, y la da con tal energía, que la aprenden bien pronto para no olvidarla. La madre inquieta se estremece al ver á su hijo,

(1) Naville.

tan débil, que se lanza por la primera vez á andar, abandonando los andadores, desdeñando los auxilios, fiado en que se basta á sí mismo y puede ser libre. Sigue la madre con ansiedad los primeros y vacilantes pasos de su hijo atrevido; quisiera detenerle ó cuando menos darle algunos consejos, mas permanece inmóvil sin articular una palabra; y si el niño, por descuido ó asustado de su misma audacia, no observa las inspiraciones de la naturaleza y cae, la madre se precipita y se acusa por su imprudencia. Los gritos, la herida, la sangre asustan, y sin embargo, ¿tiene ella razón para quejarse? ¿No debemos más bien agradecer á la naturaleza que haga sentir tan vivamente el olvido de las leyes de la estática? Si es débil, y aconsejada por el sentimiento y no por la razón, se apresura á guarecer la cabeza de su hijo con un escudo que le libre de los choques demasiados peligrosos, apelará á los andadores, á los carros de madera, á los cestos, en fin, á los auxilios de la torpeza. El niño, descuidado desde entonces, se hará perezoso: no habiendo correcciones, no habrá progresos; tardará más en andar y andará mal. La naturaleza emplea el dolor para advertir, apela á la corrección corporal, no reconoce otras correcciones; nos la indica claramente, y somos muy osados en contradecir en nuestras leyes humanas esta ley superior.

El argumento es fuerte; tanto, que parece difícil contestarlo satisfactoriamente, aunque nada más sencillo. Verdad es que la naturaleza emplea armas terribles; pero hieren con justicia, sin exageración, y el golpe depende del hecho del cual viene á ser la consecuencia, de suerte que la corrección está íntimamente enlazada con la falta. Por eso el niño reconoce la justicia y no se queja jamás de arbitrariedad. ¿Sucede lo mismo cuando nos encargamos nosotros de corregir? ¿Apreciamos con exactitud las faltas y los castigos que merecen? ¿No tenemos que satisfacer nuestras pasiones, nuestra impaciencia y nuestra dignidad de maestros? ¿No estamos persuadidos de que el niño carece de razón, y que siempre falta? ¿Reflexionamos acerca de las consecuencias de los castigos tan mal aplicados y casi siempre demasiado enérgicos, en el carácter de los niños? Todas esas fatales disposiciones que degradan la naturaleza humana, y que decimos que pertenecen á nuestra naturaleza, no suelen ser sino efecto de crueles impresiones de la infancia. No deja vestigios pasajeros, sino vestigios que á veces permanecen muy vivos toda la vida. Recordemos nuestros primeros años: apenas habrá un solo hombre que no conserve el recuerdo de una de esas injusticias, de esos suplicios que afligen más por la pena moral que excitan, que por el dolor físico que producen..... (1).

Los moralistas que han escrito de educación, censuran los castigos severos, y opinan con Montaigne que la violencia y el rigor no pueden producir bien alguno, y hacen por lo común mucho mal. Desde J. J. Rousseau hasta madama Guizot, todos hablan á una voz; y sin embargo, subsisten siempre los mismos errores en el espíritu de nuestros pedagogos; de suerte que parece que se han grabado muy profundamente en vez de extinguirse. La autoridad que decide, cree haber satisfecho suficientemente al deseo general de que se introduzcan algunas reformas en nuestro sistema de educación pública con haber proscrito los castigos corporales, y después de hacer este corto sacrificio á la razón pública, no por eso

(1) Véase *Azotes*, pág. 275.

está menos imbuída en el falso principio de que con los niños es preciso emplear la fuerza, y armarse de severidad: se inventan prisiones, abstinencias forzosas, humillaciones para el amor propio, y se cree haber cambiado de sistema por haber variado de disciplinas ó azotes.

¿Cómo explicar la obstinación en conservar tan funesto error? De la misma manera que se explica el error que hace tan larga y tan insípida la enseñanza de la lengua latina en nuestros colegios, á pesar de cuanto han dicho hombres entendidos, y entre ellos Rollin, á quien no se considerará como poco clásico, y que critica los temas y el estudio de los rudimentos cuando aun no se conoce una palabra de la lengua que se quiere enseñar. La rutina es como la moda: todo el mundo la censura y al mismo tiempo se someté á ella. Persístese en ella porque todo cambio es difícil, y lo que más repugna es tomarse trabajo. Por eso se prefiere declarar que las mejoras son impracticables, y no faltan argumentos para sostenerlo. ¿Qué se ha de conseguir de niños incorregibles con la dulzura paternal? se nos dice. La bondad en las palabras y la proscrición de los castigos dan resultado, sin duda alguna, con los niños naturalmente dóciles y aplicados; pero cuando son traviesos y de carácter ligero, cuando no pueden soportar con paciencia ningún freno, en fin, cuando son incorregibles, sólo es capaz de domarles el temor del castigo. ¡Niños incorregibles! ¡Qué confesión de la incapacidad del que lo dice! No hay niño alguno incorregible para el maestro entendido y dotado de paciencia.

Pero ¿puede suprimirse de repente, sin peligro, el sistema de castigos adoptado por mucho tiempo en una escuela? En la suposición de que se adopte por convencimiento el uso racional y moral de una firmeza sin castigos y de una dulzura sin debilidad, ¿es posible entrar desde luego en esta nueva vía? Seguramente que no, porque las cosas buenas no se improvisan, y es preciso que se introduzcan insensiblemente en las creencias del maestro y en las costumbres de los discípulos. No puede determinarse el tiempo necesario para esta nueva reforma, pues será mayor ó menor, según la sagacidad del maestro, y sobre todo, según el poder de su convicción y de su voluntad. El camino que ha de seguirse para esto es sencillo y fácil, y al efecto se trazan algunas reglas generales que sirvan de guía, ya en la elección de castigos, ya en su aplicación, según el carácter de cada niño. Entre estas reglas hay algunas que deseamos aconsejar, persuadidos de que, aunque no se vaya más allá, su adopción será ya una excelente mejora.

La primera consiste en que se usen penas ligeras, lo más ligeras que sea posible, y que aun éstas sean más raras de día en día. No conviene debilitar la impresión que pueden producir. Cuanto más ligera es la pena, más efecto produce en el alma; cuanto es menos frecuente, causa mayor y más viva impresión. Otra regla exige que se varíen los medios de acción, inventando otros nuevos, según que varíen las circunstancias. Este precepto no es sólo aplicable á las escuelas: acaso no se cometerían muchos crímenes si ignorase el culpable la pena en que incurre. El ladrón de oficio se detiene precisamente en el punto en que comienza el castigo que le infunde temor; sabe bien cuál es la circunstancia agravante que le abre el camino del presidio ó el que conduce al cadalso, y evita esta circunstancia, y comete todos los delitos que se pagan con una simple prisión, acerca de la cual ha tomado ya de antemano su partido. Si ignorase el castigo de que está amenazado, temería más. Por desgracia hay motivos pode-

rosos para formar de antemano un código penal; y para evitar el grave inconveniente de la arbitrariedad es preciso aceptar el menos peligroso del código. Pero en una escuela de niños no debe temerse la arbitrariedad si comprende el maestro sus deberes.

Recuerdo haber visto un día en una de esas escuelas que se distinguen por la sencillez de los castigos á un niño derramando lágrimas, y con todos los signos de un profundo sentimiento; solía yo visitar con frecuencia la escuela, y siempre se me había designado á aquel niño como uno de los mejores discípulos. Era preciso que en ese día hubiera cometido una falta muy grave, porque su aflicción anunciaba haber sido severamente castigado, como lo había sido en efecto, y que le hubiese hecho grande impresión, según lo atestiguaban sus reprimidos suspiros y sus ojos hinchados por el llanto. Me enteré de la falta por el mismo niño, que me la refirió sollozando, así como también el castigo. De seguro que este delito hará que nuestros pedagogos se encojan de hombros de lástima: el pobre niño creía haber perdido el afecto de su maestro, porque acostumbrado á que éste le encomendase ciertos servicios que un padre encomienda á su hijo, y de que estaba muy complacido, le extrañó que, disgustado el maestro con él en aquel día, encargase á otro niño que fuera á buscarle la llave del pupitre. ¡Dichoso niño que sabe sentir tales desazones, y más dichoso aun el maestro que sabe causarlas!

Pero el precepto más importante consiste en que las penas no sean de tal naturaleza, que desarrollen malos sentimientos. Maestros imprudentes que os reís del honor de un niño, que no concebís su dolor moral, cuyo influjo, sin embargo, es tan grande en su porvenir, y que imagináis, sin duda, que porque vuestro discípulo es joven no tiene todavía una alma humana; desechad, apresuraos á desechar todos esos castigos que degradan; temed el traer hacia vuestro hijo adoptivo la risa de los otros niños. Fuera esos carteles que, ó son ridículos, ó matan el alma; no más bancos de deshonor; no más carteles de los perezosos, que desaniman y no corrigen la pereza. ¿No se ha borrado aun del código de nuestras escuelas la nota infamante? Cuando no se emplean para los malvados castigos sin misericordia, ¿conservaréis aún el cepo para vuestras escuelas de niños? ¿Marchitaréis esas tiernas plantas, cuyo cultivo se os encomienda? Temed, temed los funestos efectos de esas impresiones morales que no pasan ligeramente, como imagináis, por el alma de los niños, y que producen á veces efectos deplorables. Escuchad la narración de una célebre profesora, cuya autoridad no podréis recusar. He aquí lo que en el *Tratado de educación* dice madama Campan:

«Una muchacha de nueve á diez años fué con sus padres á pasar la octava del Corpus en una casa de campo inmediata á París, y robó una preciosa sortija á otra niña amiga suya. Habiéndose descubierto el robo, sus padres indignados la condenaron á ir un día tras de la procesión con un rótulo que decía: *Ladrona de sortijas*. Sufrió la infeliz el castigo con la mayor consternación; volvió á casa con sus padres sin articular una palabra ni haber derramado una lágrima; atravesó un patio donde encontró una criada, y le dijo: *Adiós, Mariana; estoy deshonrada*. En seguida se encaminó al jardín, y se ahogó arrojándose al estanque.»

Y no se diga que tales narraciones se han inventado de intento en apoyo de la opinión que se trata de defender; porque se repiten todos los días á pesar de las lecciones de la experiencia, reunidas con loable objeto por una mujer que ha dedicado toda su vida á la niñez, y que ha condenado con todo el poder de la

razón tan deplorables crueldades. ¿De qué han servido, pues, sus sabios consejos? ¿Qué bien han producido tan apreciables escritos, debidos á plumas generosas? ¿De qué servirán estas páginas en que consigno mis observaciones y reflexiones? Las familias creen tener una capacidad innata, una ciencia inspirada que les excusa la lectura y el estudio de los libros de educación, que la mayor parte de los maestros lo consideran como un tejido de sofismas á que su experiencia hace justicia. El hombre que consagra sus vigilias al examen de estas graves cuestiones, no es más que un delirante: sólo el hombre práctico cree comprenderlas y resolverlas. Por desgracia, es demasiado cierto para el mayor número de nuestros pedagogos, que la bella misión del maestro no es más que un oficio. El hecho siguiente, de cuya autenticidad respondo, demuestra muy bien los escasos progresos que hemos hecho en esta parte.

No ha muchos años que uno de esos filántropos que comprenden lo que debe ser la educación de los niños, porque los aman, vió en un coche público á un joven de 16 á 17 años entre un agente de policía y un gendarme. Estaba abatido, pero su fisonomía no anunciaba el vicio; observábase, por el contrario, algo de interesante en aquella mirada rápida que dirigía furtivamente á los viajeros que iban en frente; descubríase en él cierto sentimiento de vergüenza á la vez que de grandeza, y cuando dirigía sus miradas á los que le acompañaban, cuyo uniforme y carácter oficial eran muy significativos, dejaba escapar algunas lágrimas y se le encendía el rostro. Era imposible que un hombre bueno y generoso no se informase de la causa de semejante espectáculo: «Lo hemos encontrado, por fortuna, decía el agente de policía, y á tiempo, porque este pícaro, si pasan algunas horas, se pierde sin remedio. Gracias á Dios le podemos volver á su familia, que no tendrán que temer las consecuencias de la fuga.» Añadió que el jóven se había escapado del colegio con otro compañero, fatigado de los castigos, de la dureza de los maestros y de la severidad de su propio padre, que exigía se le tratase con el mayor rigor. Detúvose el coche y bajaron los viajeros. Pero ¡cuál no fué la sorpresa y la indignación del hombre honrado que había hecho estas observaciones, al ver que el gendarme se disponía, á pesar de las súplicas de su prisionero, á ponerle esposas como si fuera un malvado! «No le hagáis pasar esa vergüenza, exclamó; vais á dar un golpe funesto á su honor, justamente sublevado, y á hacer acaso imposible su enmienda.» «No, no, replicó el hombre de la policía; tenemos orden de su padre para proceder así, y esto será una lección que recordará toda su vida.» «No, no; no hay temor de que la olvide. La humillación de presentarse así delante de sus compañeros y á la vista del público, no se borrará jamás de su memoria, si ese joven tiene corazón. Vais á hacer un gran mal un mal irreparable.» Añadió otras muchas observaciones, todas inútiles, y el pobre muchacho, con la cabeza baja, se dirigió al colegio entre los dos guardas.

Increíble sería un hecho semejante á no ser consecnencia de las falsas ideas que nos dominan. Después de haber pasado toda mi vida en los colegios, después de consagrar todos los instantes por espacio de seis años al estudio de las escuelas populares, lo digo claramente: no entendemos una palabra de la educación de los hombres. El sistema nuevo es tan vicioso y tan peligroso como el antiguo. Para convencerse basta fijar la atención en tantos castigos absurdos inventados al parecer sólo por el interés del maestro. ¿Cuál de ellos no será rechazado por un hombre razonable? ¿Acaso el poner de rodillas? Veamos: cuando se castiga á

un niño, ó se quiere causar dolor en su cuerpo, ó mover su alma por la vergüenza. Si se quiere causar el dolor físico, es preciso ser consecuente, y para que el dolor sea vivo, hágasele arrodillar sobre las piedras y los cantos para que el suplicio signifique alguna cosa. Si se quiere excitar la vergüenza, procédase con mucho cuidado, porque va á inspirarse al niño ideas muy extrañas: esa posición que llamáis humillante, es la que recomendáis para adorar á Dios. La oración es un acto de respeto y humildad, no de humillación; la postura respetuosa que adopta el cristiano no le hace ruborizarse jamás; el hombre verdaderamente piadoso, por el contrario, se honra humillándose así ante Dios, y creería deshonrarse doblando la rodilla ante el hombre. ¿Se hace arrodillar al niño ante el maestro ó ante sus compañeros? No, contestaréis; sino delante de Dios para que le pida perdón de la falta cometida. Entonces no debe permanecer en esa postura más que un instante, el tiempo necesario para una corta oración. No sucede así, se le hace estar de rodillas por más largo tiempo; de consiguiente, es un castigo corporal.

Y ¿es buen castigo la prisión? El espíritu militar la ha establecido en nuestras escuelas secundarias, realzándolo con el nombre de *arresto*. Los oficiales y los mismos generales pueden ser arrestados sin que por eso se deshonren. En nuestros liceos, fundación del imperio, con el tambor, los fusiles y los galones, se introdujo el arresto, que era el castigo más digno de los niños soldados. En las escuelas de aldea este castigo ha conservado el nombre de prisión, y toma á veces el de calabozo, que es más horroroso. He visto, en efecto, en muchas escuelas primarias unos armarios estrechos, abiertos por la parte superior para que se renueve el aire, y allí se encierra á los niños, y allí permanecen de pie en un cuadrado oscuro de un pie de dimensión. El aislamiento es sin duda alguna un castigo riguroso para el hombre, que es un ser social, pero ¿no ofrece graves peligros cuando se impone á los niños? El que se atreve á separar á su pupilo de su mirada tutelar, ¿ha meditado bien las consecuencias de este aislamiento peligroso, nocivo á la salud del cuerpo y más nocivo aun á la del alma? Poner á los niños bajo cerrojos es abandonarlos á toda la violencia de sus pasiones, y promover á veces el desorden en su espíritu. He visto terribles ejemplos: he visto la extrema resolución de poner fin al curso de una vida que acaso hubiera sido heroica con un alma capaz de tanta energía y desesperación. Tiempo es ya de romper todos los cerrojos y de que se comprenda que lo que se necesita con los niños es amenidad, dulzura, palabras consoladoras y estímulos, no rigor. A este corto número de reglas generales, que no he hecho más que indicar, es preciso añadir otra más importante aun, porque puede reemplazar á todas las demás y producir por sí sola la reforma que esperamos. Ya lo he dicho y no me cansaré de repetirlo: si las lecciones son interesantes, satisfarán la curiosidad del niño, le conducirán sin tedio y sin fatiga al término á que se le quiere llevar, la disciplina será fácil, y el orden, el silencio y el trabajo, una necesidad y no una servidumbre odiosa. En fin, si sabéis haceros amar, si ganáis el afecto y la estimación de vuestros discípulos, podréis simplificar y hacer cada día más raros los castigos, y muy pronto serán inútiles.» —(*Th. Lebrun*, Director de la Escuela Normal de Versalles.)

Castigos. (*Medios disciplinarios.*) La justicia distribuye con una mano los premios é impone con la otra los castigos; no permite que el maestro aplique

sino los que sean merecidos, y los proporciona á las faltas que se trata de corregir; no obrando así, en el primer caso se cometería una monstruosa iniquidad, y en el segundo una vejación peligrosa.

Para no traspasar los límites que la justicia señala al castigo, no debe imponerse éste bajo el imperio del disgusto que produce la causa que lo motiva; es preciso dominarse, examinar con calma la falta, compararla con el castigo, y cuando la razón y la conciencia hayan decidido hacer comprender al niño en qué consiste la trasgresión de la ley, y obligándole así á confesarse culpable, con tono firme y sentido, que deje traslucir en las palabras el disgusto de castigar, se pronuncia la pena, no con demasiada precipitación, pero bastante pronto para que se asocie en el espíritu del niño con la idea de la falta (1).

No se ha de castigar todo: el atolondramiento, la ligereza, cierta aversión al estudio, cierta molicie en el trabajo, efecto del irresistible ascendiente del carácter y de la constitución del niño, le son perjudiciales, pero no trastornan el orden de la clase, y son faltas veniales que no deben castigarse, ó disposiciones naturales que no es posible modificar. Hágase, pues, uso con mucha sobriedad del derecho de castigar, tratándose de estas faltas, pues que puede moderarse por medio de consejos la fogosidad del carácter, mientras que con los castigos no se conseguiría más que irritarlo. Las exhortaciones, los estímulos, varios é ingeniosos procedimientos, hacen atractivo el estudio y promueven la aplicación, mientras que los castigos, asociando la idea del estudio á la de desagrado ó de privación, disgustan al discípulo y le inspiran una aversión difícil de vencer después.

Que los castigos sean raros y se temerán; procúrese demostrar que hacen sufrir tanto al que los impone como al castigado, y el niño, temiéndolos, tanto por sí mismo, como por el maestro á quien ama, evitará las faltas.

Que los castigos sean pocos, pero seguros é inevitables; que sepa el discípulo que tal ó cual falta será castigada, y le contendrá esta amenaza.

Al hablar de amenazas me refiero más bien al reglamento que al maestro, porque el primero puede amenazar, mas no el segundo; el uno se dirige á todos, duro é inflexible, sin que ninguno se insurreccione contra él; pero el otro se apasiona, y hace distinción de personas y despierta el amor propio, pues que la sujeción de hombre á hombre es siempre pesada y se hace punto de honor el resistirla.

La razón ha proscrito los castigos corporales, porque al dar golpes al niño se le pone al nivel del bruto. ¿No es, en efecto, vergonzoso tratar al hombre como á un vil animal? ¿No es una crueldad mortificar al niño y buscar la satisfacción propia en sus sufrimientos? Los golpes le exasperan y le sublevan; considera al hombre que le da golpes todos los días como un enemigo ó un verdugo; al ver la férula se desordena su espíritu ó se enciende en cólera, escucha las reprensiones sin corregirse, y la lección sin aprovecharse de ella.

Debe evitar también el maestro los castigos que, poniendo en ridículo al niño, le humillan ante sus compañeros y promueven las chanzas por parte de éstos; y asimismo las reprensiones irónicas, ó esos juegos de palabras que promueven la risa en la escuela, lo mismo que las comparaciones burlescas que dan lugar á que

---

(1) "No castiguéis ni en su primer movimiento, ni en el vuestro."—*(Fenelón.)*

se apliquen al desgraciado condiscípulo apodos extravagantes y epítetos injuriosos que suelen no borrarse jamás. De aquí proviene el descontento de los padres, el odio del discípulo y las quejas cotidianas que trastornan la escuela y trasforman las diversiones en guerra declarada.

Si se pone en las espaldas ó el pecho del niño, lo que estoy muy lejos de aprobar, un rótulo que recuerde, por medio de un epíteto, faltas habituales, este epíteto ha de ser general, y debe expresar uno de los defectos que provienen tanto de la edad como del individuo, y que son más comunes.

¿Qué frutos han de producir esos gorros con orejas que algunos maestros ponen á los niños ignorantes ó perezosos, los cuales hacen una figura grotesca y son objeto de burla para sus condiscípulos? La alegría de estos es un insulto; aflige, pero no corrige al culpable. La vergüenza produce en el niño efectos saludables, pero es preciso que provenga de la idea del castigo y no de su forma; que el niño se ruborice al ser castigado, pero que el castigo no haga reir á la clase.

Cuando uno deja de practicar un ejercicio que está á sus alcances, se le impone un trabajo extraordinario y se le obliga á ejecutarlo: si otro distrae con su locuacidad á sus compañeros, se le separa de ellos, dejándolo solo, y en caso oportuno se le priva del recreo.

Castíguese, por lo general, á los discípulos en el mismo terreno en que han faltado: se entrega uno al juego y abandona sus deberes, castíguesele, pues, deteniéndole en la escuela cuando salen los demás; presenta otro un escrito hecho de prisa y lleno de faltas de ortografía, sabiendo hacerlo bien, pues se le obliga á copiarlo, pero una sola vez, porque la repetición de un mismo trabajo perjudica á la corrección, y es tiempo perdido, porque no enseña nada.

La intensidad y el aparato del castigo han de estar en relación con la gravedad de la falta, la publicidad de ésta y la influencia que se quiera ejercer en la escuela, con el ejemplo. La insubordinación manifiesta y ruidosa, el insulto al maestro han de castigarse con severidad y públicamente; las faltas contra las costumbres cometidas en secreto, deben corregirse con castigos que, en lo posible, sean un secreto entre el maestro y el discípulo, á menos que no haya habido cómplices. Cuando la escuela ignora el mal, debe ignorar el castigo, no sea que seduzca más el uno que intimide el otro.

El primero de los castigos ha de ser la reprobación. Una reprensión en boca del maestro hará efecto con tal que, no familiarizándose demasiado con los discípulos, les imponga con la gravedad del continente y el tono de la voz, con tal que las reprensiones se formulen en pocas y claras palabras, y no se debilite su efecto prodigándolas.

El recoger un premio es también un medio eficaz de castigar: cuando un niño ha obtenido una distinción y deja de merecerla, se le recoge; cuando ocupa el primer puesto por su mérito, y luego se entibia su aplicación y se le advierte sin que se enmiende, se le hace descender del lugar que había antes conquistado, de suerte que por su negligencia pierde la distinción que había alcanzado por el trabajo.

Vienen después las malas notas, el trabajo extraordinario, la privación de recreo, de asueto, de un placer, cuidando de que esto no perjudique á la salud del niño; porque su naturaleza tiene exigencias y su cuerpo necesidad de movimiento y de acción, que no puede contrariarse sin peligro. Castíguese rara vez al niño en

las aldeas privándole de parte del alimento, porque no conoce el lujo de la mesa, apenas le basta el alimento grosero que se le da, y es preciso guardarse bien de castigarle, haciéndole pasar hambre: sería una crueldad rivalizar con la miseria y compartir con ella el triste privilegio de atormentar.

Además del cuadro de honor, habrá un banco para los castigados; y así como se inscribe en el primero el nombre de los discípulos que se distinguen por sus adelantamientos y conducta, se coloca en el segundo á los que se dan á conocer por su pereza, desaplicación, terca indisciplina, é indiferencia por otros castigos.

Cuando un discípulo trastorna constantemente la clase, cuando se resiste habitualmente al maestro, cuando, por cualquiera otra causa, puede ser peligrosa su presencia, y su trato funesto á los demás niños, es preciso proponer su exclusión á la autoridad competente; él no ha de aprovechar y perjudicaría á los demás.

En muchas escuelas se premia á los niños con billetes de satisfacción, que llevan en sí mismos una especie de inmunidad, la dispensa de ciertas penas ligeras en que puedan incurrir. Esta es una excelente idea, porque el bien es una expiación anticipada del mal, y el discípulo apreciará mejor las ventajas de la buena conducta, cuando vea que la primera de ellas es la exención del castigo.

Los billetes de satisfacción desarmarán, pues, la justicia del maestro, pero sólo en faltas de poca importancia, pues que no deben remitirse las que influyen en la disciplina de la clase, para que el temor de ser castigados contenga á los niños.

Cuando se declara la necesidad del castigo, es preciso imponerlo, á no ser que haya alguna enmienda; el maestro que después de declarar castigos merecidos los remitiese imprudentemente, disminuiría su eficacia, dando motivo á dudar de su certidumbre; los discípulos llegarían á burlarse de la autoridad del maestro, y la relajación de la disciplina en la escuela le haría deplorar su debilidad.

A veces los padres denuncian al maestro las faltas que los niños cometen en casa, suplicándole que los castigue, ú otras personas extrañas, resentidas de la falta de respeto ó de las burlas de un alumno, van á la escuela con las mismas pretensiones. El maestro no debe prestarse á esto ni en uno ni en otro caso. Puede llamar aparte al niño, si quiere, y decirle en tono de consejo que debe obedecer á sus padres y que es una prueba de mal corazón el burlarse de las imperfecciones y miserias de los demás; pero sin pasar de aquí: el maestro perdería el afecto de los discípulos queriendo corregir faltas que no ha presenciado, y que acaso se exageran ó desfiguran.

El maestro obra por sí y por medio de los superiores que visitan la escuela, y cuando son inútiles las reprensiones para con un niño terco, se le dice al alcalde, al párroco, á los inspectores de la escuela cuando la visitan: palabras severas emanadas de boca de estas autoridades tendrán acaso más peso que las del maestro, y el discípulo á quien se dirijan, por temor de oirlas otra vez, se plegará al fin, sumiso y obediente, al yugo de la disciplina.—*(C. A. Salmón.)*

Castilla (Francisco). Maestro calígrafo y examinador de Madrid, por los años 1765.

Castillo (José). Maestro calígrafo examinado, que ejerció el Magisterio en la villa de Romancos, por los años 1818, citado por Navarro.

Castro (Pedro Antonio de). Maestro calígrafo de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Castro (Rodrigo Francisco de). Maestro calígrafo de Madrid, contemporáneo del anterior y hermano de la Congregación de San Casiano.

Catalina (Severo). «Nunca reparó el que yace, en mis particulares opiniones para estimarme y quererme. ¿Habría de ser yo tan injusto y fiero que le escatimase el elogio funeral?» Así se expresa D. Fermín Caballero en un sentido artículo necrológico del Sr. Catalina. En parecidos términos, cuando no hubiera otras razones para ello, pudiera justificarse esta sucinta noticia, que es á la vez merecido recuerdo del varón ilustre por su ciencia y por la alta posición que alcanzó con sus propias fuerzas. Si los actos del Ministro pudieron ofender ó contrariar á algunos, el Profesorado no es capaz de llevar los rencores más allá de la tumba, porque tal proceder es impropio de almas nobles. De todos modos el Diccionario debe pasar revista á cuantos directa ó indirectamente han intervenido en la educación y la enseñanza, y juzgarlos con imparcialidad.

Nació D. Severo Catalina en Cuenca, el día 6 de Noviembre de 1832. Desde muy niño manifestó disposiciones intelectuales nada comunes, «en consonancia (dice el Sr. Caballero, de quien preferimos tomar estas apreciaciones, porque no serán sospechosas), en consonancia con el grande desarrollo físico de su cerebro, digno del examen de los frenólogos, anunciaban su asiduidad al estudio, su penetración, su agudeza y sus arranques, que había de llegar un día en que brillasen las luces de su clarísimo ingenio.» Estudió en la Universidad Central Derecho, Filosofía y Letras, Arabe y los dos primeros cursos de Teología, rivalizando ventajosamente con los mejores condiscípulos, de modo que al recibir la investidura del Doctorado, pudo decir su padrino D. Joaquín Aguirre, que contaba más notas de sobresaliente que años de edad.

Tal era su reputación como estudiante, que antes de doctorarse le confirió el Gobierno el encargo de sustituir las cátedras de la Universidad Central, y pocos años después le encomendó la honrosa y difícil comisión científica de examinar los impresos y manuscritos existentes en la Biblioteca Nacional. Antes también de terminar su estudios académicos principió sus tareas periodísticas en *El Reformador Conquense*, para continuarlas después en los periódicos políticos de Madrid *El Sur*, *El Estado*, *El Horizonte*, *La España* y *El Gobierno*, en los que publicó notables artículos, escritos con una facilidad que era el asombro de las personas con quienes sostenía seguida y agradable conversación al propio tiempo que dejaba correr la pluma. Estas tareas, con las del Magisterio, que era su preferente aspiración, ocuparon una gran parte de su corta cuanto provechosa vida.

Aunque cultivó la poesía demostrando extraordinaria capacidad de imitación, la mayor parte de sus trabajos literarios de este género se hallan inéditos. Entre sus obras en prosa son las principales *La Mujer, apuntes para un libro*, de la cual dijo Campoamor: «O no habrá hombres en el mundo, ó vivirá eternamente;» *La verdad del progreso*, que puede servir de modelo en su género; el *Viaje de SS. MM. á Portugal*, enriquecido con interesantes datos históricos; *La Rosa de Oro*, opúsculo escrito en tres días por encargo de S. M., y sobre todo

Roma, en que puso á contribución toda su poderosa inteligencia; obra póstuma, bastante por sí sola para asignarle honroso lugar entre los más distinguidos escritores contemporáneos, nacionales y extranjeros.

Escritor fácil, castizo y elegante y de abundante doctrina, tenía un puesto designado con legítimo derecho entre los esclarecidos varones que se ocupan en el cultivo del habla castellana, y la Academia de la Lengua le abrió espontáneamente y con aplauso sus puertas, cuando apenas contaba veintiocho años de edad. Cómo correspondió á tan honrosa distinción, lo demuestran sus notables trabajos y el hecho de haberse encargado la misma Academia de publicar la obra *Roma*, dando así público testimonio del aprecio que dispensaba á su malogrado autor.

Volviendo al campo de la política vemos al Sr. Catalina en el Congreso sosteniendo las mismas doctrinas que en el periodismo, en razonados discursos pronunciados con el aplomo y serenidad que dependen de la posesión del asunto, y elevarse sucesivamente á Director del Registro de la Propiedad, á la Dirección general de Instrucción pública, á Ministro de Marina, á Ministro de Fomento, á representante en Roma de los derechos de la Reina Doña Isabel II; altos cargos, en que dió nuevas pruebas de su privilegiado talento y relevantes dotes, cargos desempeñados sin haber cumplido treinta y nueve años de edad, pues pasó á mejor vida, con muerte cristianamente ejemplar, en 18 de Octubre de 1871.

«Era Catalina tan conocido en el mundo literario, en el mundo periodístico y entre todas las clases sociales, dice el Sr. Antequera; era tan extenso y variado el círculo de sus amigos; era tan fácil, tan agradable y tan ameno en su trato; habíase conquistado á tal punto las simpatías, y se le apreciaba de tal modo entre las innumerables gentes que con él tenían amistad ó relaciones más ó menos íntimas, que su vida era un libro abierto á todo el mundo, y hablar de sus cualidades privadas era decir lo que todos saben.»

«La capacidad, el saber y el buen deseo, decía también el Sr. Caballero cuando era poco menos que un crimen elogiar á su amigo, están muy por encima de las cuestiones momentáneas, y el desconocer aquellas dotes elevadas en el señor Catalina sería injusticia notoria. Personas de su talla en todo tiempo son glorias de la patria, y deben ser honrados como tales por todos y por siempre; que no estamos tan sobrados de eminencias que, olvidadizos ó desconocidos, desalentemos á la juventud que ha de reemplazar á los enterrados.»

No es tan unánime el juicio de sus actos como Director general de Instrucción pública y como Ministro de Fomento; y aunque no tenga pequeña parte en las desfavorables apreciaciones la pasión política, no deja de haber algún fundamento de censura, que acaso no sea aún tiempo de examinar imparcialmente. Nadie le disputará con razón sus gloriosos títulos de profesor. Sustituto de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central á la edad de diez y nueve años, sustituto de la cátedra de hebreo más adelante, catedrático numerario de la misma asignatura, previa oposición y propuesto en primer lugar dos años después, se hizo notar siempre, tanto por su puntualidad y celo, como por su saber y especial competencia. Su amor al profesorado era tanto, que por espacio de muchos años desempeñó dos cátedras de hebreo, supliendo á su querido maestro sin retribución alguna; que no abandonó la cátedra al ocupar los más altos puestos de la Administración, y que para ir á la sepultura quiso adornarse

con la toga y birrete, símbolo del Magisterio, prefiriéndolo á otros distintivos de que podía hacer uso, no más nobles y honrados, pero sí más brillantes. Como catedrático, no se le disputan los elogios; las críticas recaen sobre sus proyectos y disposiciones para la reforma de la Instrucción pública.

Hombre de partido, de convicciones profundamente religiosas, desconfiado de la verdad del progreso, enemigo de las tiranías que, á veces se engalanan con el nombre seductor de libertad, si era tolerante con las personas, y dispensaba amistad sincera á los de distintos bandos, era intransigente en punto á doctrinas, lo cual, lejos de ser un defecto, es una cualidad en los hombres de partido. Pero con el valor de sus convicciones, y dejándose llevar de su carácter resuelto é impetuoso, sin atender á la situación del país, minado notoriamente hasta sus cimientos por la revolución; sin considerar que son lentos los efectos de los planes de estudios, é ineficaces para sobreponerse al espíritu dominante de los tiempos, emprendió radicales reformas, precedidas de acres censuras á clases enteras, las cuales, como era natural y lógico, lejos de perjudicar á los que acaso pudieran aplicarse, habían de ponerlos bajo el manto de la mayoría, por espíritu de clase. Hubo en esto error é injusticia, cuyos resultados eran fáciles de prever.

Larga tarea y de superior competencia sería la de examinar aquellos famosos decretos, tan notables por sus tendencias como por la claridad y precisión de lenguaje, que abarcaban los variados ramos de la Instrucción pública bajo un mismo pensamiento, inequívoco testimonio de que su autor poseía ideas propias de que dominaba el asunto, de que estaba dotado de actividad extraordinaria y facilidad de ejecución, y de que obraba cediendo á convicciones arraigadas, pues en breve espacio de tiempo realizó una obra que, destruída luego, no se ha logrado reemplazar en los muchos años que desde entonces han trascurrido. Pasando, pues, por alto aquellos decretos, lo que corresponde apreciar en el DICCIONARIO son los trabajos concernientes á las escuelas de la niñez.

La ley de primera enseñanza del Sr. Catalina fué acogida benévolamente en un principio por la prensa liberal, á causa de su espíritu descentralizador, según puede verse en las colecciones de periódicos de aquella época, y hombres de partidos avanzados felicitaron á su autor, entre ellos el Sr. Caballero, y algunos se ofrecieron á apoyarla en el Congreso; pero estudiada más á fondo, combatieron encarnizadamente la tendencia á poner en manos del clero las escuelas.

En este punto Catalina se dejó arrastrar de sus convicciones sin meditar bastante el asunto. En toda Europa se hacían por entonces esfuerzos para emancipar las escuelas del poder eclesiástico, y aunque inconsciente, pues por desgracia nuestros políticos no han pensado con formalidad y con resolución en extender y mejorar la educación popular, los hombres que preparaban los radicales cambios políticos y sociales iniciados en 1868, abrigaban el mismo pensamiento. A parte de esto el clero no parecía preparado ni dispuesto á prestarle su cooperación. Dícese que la ley despojaba á los maestros de sus puestos para encomendarlos al clero, pero es una exageración. Dícese también que se prescribían al maestro prácticas religiosas humillantes, y en esto no se hacía más que reproducir las del Reglamento de 1838, en desuso, pero vigentes en la actualidad. La innovación, la reforma radical, no consistía en nada de esto, sino en la serie de autoridades de diversa categoría, en la que figuraba el clero como elemento principal, muy en armonía con las convicciones del autor, pero en completo desacuerdo

con los elementos de que debía disponerse y con las tendencias de la época.

Otro grave error, que tenía y tiene, sin embargo, muchos partidarios, fué el encomendar la formación de maestros á los Institutos de segunda enseñanza, aun cuando no fuera como medida definitiva, pues que la misma ley facultaba á las provincias para sostener Escuelas Normales y autorizaba al Gobierno para establecer cuando y dónde tuviese por conveniente un Colegio ó Escuela superior de instrucción primaria donde se hicieran los estudios de pedagogía en toda su extensión, lo cual supone el pensamiento de restablecer las Escuelas bajo nuevas bases. De tiempo atrás fermentaba la idea en la opinión pública, por lo menos desde 1860, en que se puso á discusión oficialmente, y antes ó después se hubiera realizado, por más que sea difícil, cuando no imposible, reemplazar con ventaja á las Escuelas Normales para la formación de maestros. Así que, aparte de los artículos escritos ó inspirados por el Magisterio, los ataques de los periódicos políticos, en este punto, obedecían al espíritu de oposición, como obedecían en otro tiempo los dirigidos por los mismos periódicos á las Escuelas Normales cuando principiaban á plantearse.

Otro punto flaco presenta también la ley, y es el que se refiere á la inspección provincial; pero en verdad que la actual organización de este servicio no puede servir de modelo.

Por lo demás, la ley, en armonía con los progresos hechos en el ramo, prescribe en reducido número de artículos, con claridad y precisión, cuanto hace falta para organizar tan importante servicio.

Provee á las necesidades, hasta de las últimas aldeas y caseríos, en punto á enseñanza elemental, por medio de maestros y maestras titulares en las poblaciones de 500 y más habitantes, y de los párrocos en las escuelas pobres donde no tiene bastantes alicientes el ejercicio del magisterio, previendo, con sentido práctico, cuantas dificultades pudieran ofrecerse.

Ensancha considerablemente el programa de los estudios.

Hace obligatoria la enseñanza de los 6 á los 10 años de edad, estableciendo medios coercitivos para su cumplimiento.

Faculta á los municipios para establecer la enseñanza gratuita.

Impone al Estado el deber de auxiliar á los pueblos en este servicio con una suma que excede del doble de lo que en la actualidad se consigna con el propio objeto.

Exige título profesional para el ejercicio de la enseñanza, tanto pública como privada.

Fija los estudios y ejercicios de los aspirantes al Magisterio, y la manera de probar su aptitud ante tribunales compuestos de jueces pertenecientes al Profesorado.

Establece la oposición como único medio de ingresar en el Magisterio de escuela pública, y señala un turno á la oposición y otro al concurso para los ascensos, y verdaderos méritos de preferencia en este último caso.

Mejora el sueldo de los maestros y dispone el pago por medio de las cajas provinciales, como se verifica en la actualidad, sin la intervención de los recaudadores de contribuciones, porque siendo en aquella época excepcional la irregularidad en los pagos, no era necesario extremar el procedimiento.

Establece garantías de estabilidad y premios y jubilaciones para los maestros.

Señala también recursos para la formación de Bibliotecas populares.

Estas y otras disposiciones que pudieran citarse demuestran que, modificando el gobierno la enseñanza, podría tener lunares la ley, como todas las cosas humanas, pero no ofrecería motivo para graves censuras.

Catecismo (Enseñanza del). Entiéndese por catecismo, en la acepción más lata de la palabra, un tratado cualquiera de enseñanza, dispuesto en forma de diálogo entre el maestro y el discípulo. Pero por lo común y en el sentido propio, se da esta denominación á los tratados de religión y moral en que se expone la doctrina en forma dialogística, como son los catecismos de doctrina cristiana, á los cuales nos referimos en este artículo.

I.—La instrucción religiosa puede comunicarse á los niños de varios modos:

1.° Haciéndoles aprender de memoria las lecciones del catecismo.

2.° No limitándose á esto sólo, sino explicando las lecciones, pero sin inclinar la voluntad de los niños á que las pongan en práctica.

3.° Inclinando la voluntad de los niños á que pongan en práctica las lecciones del catecismo en general, sin explicar cada una de ellas en particular.

4.° Explicándolas lo bastante para que se comprendan, inclinando la voluntad de los niños á que las pongan en práctica, y grabando en su memoria lo que más importa retener.

Compréndese fácilmente que este último método, es el único para dar una buena instrucción religiosa.

II.—Para dar esta enseñanza necesita el maestro estar adornado de las dotes de un buen cristiano y prepararse convenientemente.

III.—Las dos partes fundamentales de la enseñanza de la religión, son: el *dogma* y la *moral*.

Los dogmas y los preceptos de moral están íntimamente unidos; porque los dogmas contienen siempre la causa de tal ó cual precepto moral, así como los motivos para cumplir estos preceptos; y por eso no debe separarse lo uno de lo otro en la instrucción, pues que, no siendo así, el dogma no produce efecto y la moral no tiene fuerza para inclinar la voluntad á ponerla en práctica. Conviene, sin embargo, hacer distinción entre estas dos partes, porque cada una de ellas exige observaciones particulares en la enseñanza.

IV.—En la enseñanza de los dogmas debe considerarse:

1.° Si se saben sólo por la revelación, ó si pueden conocerse también por sólo la razón.

2.° Si todo lo que comprende un dogma nos ha sido revelado por Dios bastante claramente para comprenderlo, ó si es un misterio, es decir, un dogma superior á la inteligencia humana, como por ejemplo, el misterio de la Santísima Trinidad, etc.

3.° Qué precepto particular de moral está contenido en tal ó cual dogma, ó se deriva de él; así como los motivos que contiene para inducirnos á observar los preceptos de la moral.

V.—Cuando un dogma puede comprenderse por solo la luz de la razón, como por ejemplo, la existencia, el poder, la sabiduría, la bondad de Dios, etc.; nuestro Padre celestial nos ha dado, por decirlo así, dos distintos ojos para reconocer la verdad del dogma: el ojo de la razón y el ojo de la fe; y es su voluntad que se

considere este dogma con estos dos ojos y que se conduzca á los niños á hacer lo mismo. Conviene, sin embargo, en esto mucha circunspección, porque si se quisiera explicarlo todo á los niños por medio de la razón, se despertaría fácilmente en ellos el espíritu de crítica, el espíritu racionalista, y se ejercitaría poco su fe. Por lo que hace á los dogmas que se pueden concebir en parte por la razón, debe recurrirse á la revelación divina, como al *motivo principal* para probar á los discípulos la verdad del dogma. Debe acostumbrárseles á que este motivo les baste y satisfaga, aunque pudieran comprender esta verdad por medio de la razón. A este fin convendrá repetirse con frecuencia: «Tal cosa podría comprenderse bien por la razón, pero á nada conduciría, cuando lo sabemos por la misma palabra de Dios, el cual no puede equivocarse y nosotros sí. No creer firmemente lo que Dios ha revelado, antes de que se comprenda la verdad por la razón, es injuriar á Dios, que todo lo sabe y que es la verdad misma: es obrar como el insensato que, no contento con la luz del sol, pretendiese tener necesidad de una linterna que le alumbrase en la mitad del día.»

Cuanto menos edad tienen los niños, más necesidad hay de no alegar otros motivos que la revelación para probarles la verdad de los dogmas, porque, por una parte, la facultad de creer está en ellos más desarrollada que la inteligencia, y por otra, esta facultad, es decir, la fe, necesita un ejercicio precoz y constante.

Es necesario este ejercicio, porque, aun con todas las luces de la razón, es preciso que consideremos, con los ojos de la fe, los objetos sobrenaturales, si no queremos caer en errores perniciosos para esta vida y para la eternidad.

VI.—Cuando en la enseñanza de los dogmas se trata de un misterio es preciso:

1.° Dar á conocer á los niños en términos claros lo que Dios nos ha revelado, y las palabras por las cuales ha revelado este misterio de una manera conforme á la de la Iglesia infalible.

2.° Decirles en términos positivos que esto es evidente, é infaliblemente así, porque lo ha dicho Dios mismo, que ni puede engañar ni mentir.

3.° Demostrarles, con el fin de que no se debilite su fe con la idea de que no puede ser cierto lo que no se concibe, que hay en la naturaleza muchas cosas que no podemos comprender, que son misterios para nosotros, sin que eso se oponga ni á su existencia ni á su utilidad; por consiguiente no debe admirarnos que no comprendamos las cosas sobrenaturales, que no están sujetas á los sentidos: y precisamente por esta incomprensibilidad nos es tan útil y necesaria la revelación.

Como es imposible explicar los misterios propiamente dichos por medio de comparaciones, y éstas mal elegidas pueden dar lugar á ideas falsas, se guardará el maestro de inventarlas. No rechazo absolutamente las comparaciones cuando se trata de misterios, porque una comparación, un ejemplo escogido con prudencia, puede ser de grande utilidad para destruir las objeciones y para recordar el misterio; pero no debe hacerse uso sino de las que mencionan los buenos autores ó de las que se valen las personas instruídas.

VII.—Después de considerar el precepto de moral que emana de tal ó cual dogma, el maestro, por medio de preguntas ó de explicaciones, ha de llevar á los niños á que reconozcan por sí mismos este precepto, como emanado del dogma, es decir, debe ayudarles á que deduzcan por sí mismos la moral de los dogmas.

Debe enseñarles á aplicar los preceptos generales de moral á los casos particulares á que en el momento ó en lo sucesivo deban aplicarlos; por ejemplo: cuando se deduce del dogma de la omnipotencia de Dios la moral de que debemos tener firme confianza en el Señor, que puede asistirnos en todas nuestras necesidades, es preciso detallar los casos particulares en que los niños deben tener ó manifestar esta confianza, tales como las enfermedades, la pobreza, la persecución, etc. Sin esta aplicación de los dogmas y la moral que de ellos emana á casos particulares al alcance de los niños, sin este ejercicio, tan á propósito para hacer impresión en su espíritu, les sería infructuosa la enseñanza de la religión y no contendría para ellos nada práctico.

VIII.—En la enseñanza de la moral debe procurarse:

1.° Que distingan los niños los deberes *principales* de otros deberes que pudieran llamarse *auxiliares* ó *subsidiarios*.

2.° Que aprendan, no sólo lo que deben hacer ú omitir, sino el modo de hacerlo ú omitirlo.

3.° Que se incline su voluntad á cumplir los deberes.

4.° Que los cumplan en realidad en ocasión oportuna.

IX.—Llamo deberes *principales* ó *esenciales*, aquellos cuyo cumplimiento es de necesidad absoluta para conseguir nuestro fin supremo, que consiste en la perfecta unión con Dios. Propiamente hablando no hay más que un solo deber principal: el de la caridad; pero como según San Pablo la caridad en esta vida descansa en la fe y la esperanza, como un edificio sobre dos columnas, deben considerarse como deberes principales los siguientes:

1.° Creer firmemente en Dios.

2.° Esperar firmemente en Dios.

3.° Amar á Dios sobre todas las cosas y al prójimo como á sí mismo.

Los demás deberes, ó se comprenden en estos tres principales y no son más que un ejercicio particular de los mismos, ó están destinados á ayudarnos en la práctica de estos tres deberes, ya separando los obstáculos, ya proporcionando ó aumentado las fuerzas y facultades que exigen. Tal es el motivo por que pueden llamarse deberes *auxiliares* ó *subsidiarios*, es decir, que ayudan.

X.—Esta distinción de los deberes, no sólo conduce á que los niños los comprendan con mayor claridad y á que los perciban más fácilmente, sino que preserva de un grande error en que incurren los que no comprenden esta diferencia. El error está en hacer consistir la perfección en ciertos ejercicios, que no son más que los medios para el cumplimiento de los deberes principales, y en que se consideran como perfectos y santos con practicar estos ejercicios, aunque no lo hagan para fortalecer la fe, la esperanza y el amor á Dios y al prójimo, sino el orgullo del espíritu, el amor propio y una falsa confianza. Así es que uno hace consistir, por lo común, toda la perfección en las mortificaciones corporales, otro en largas oraciones vocales, en la limosna, etc.

XI. La enseñanza de la moral es inútil, ó por lo menos muy defectuosa, cuando se reduce á decir: «Haréis esto ú omitiréis estotro, como por ejemplo, debéis amar á Dios con todo vuestro corazón, sobre todas las cosas, y al prójimo como á vosotros mismos. debéis ser humildes, debéis odiar el pecado, etc.» ¿Es posible que puedan los niños practicar estos deberes, si no se les facilita la práctica, diciéndoles: «Debéis comenzar así, continuar de esta ó de la otra mane-

ra, hacer tal ó cual cosa,» etc.? La enseñanza de la moral es por lo común defectuosa en esta parte.

XII.—Para inclinar la voluntad de los niños al cumplimiento de los deberes es preciso tener presente que hay cuatro pasiones ó afectos del alma que inclinan á desear ó evitar una cosa: amor, odio, deseo, temor.

Estos cuatro afectos pueden tener por objeto males y bienes temporales, y males y bienes eternos. En el primer caso pueden inclinar la voluntad á ciertos deberes, cuyo cumplimiento lleva consigo, por lo común, resultados agradables temporales, y su trasgresión resultados desagradables; pero jamás inclinan la voluntad al cumplimiento de *todos* los deberes. Estos afectos del alma pueden influir de tal modo en nuestra conducta, que pasemos por hombres probos y virtuosos á la vista de los demás; pero por sí solos no nos hacen agradables á los ojos de Dios.

De aquí puede deducirse la siguiente *conclusión fundamental:* que debe despertarse, sostenerse y aumentarse en el corazón de los niños el amor de Dios y el deseo de los bienes que nos ha prometido, y el odio y el temor al pecado y á sus consecuencias, para inclinarles al cumplimiento de todos los deberes, y á cumplirlos en todo tiempo de una manera agradable á Dios. Toda la ciencia de inclinar la voluntad de los niños al cumplimiento de los deberes consiste en aplicar estos *medios principales:*

1.° Excitar, conservar y fortalecer en los niños los cuatro afectos del alma, de que hemos hablado.

2.° Persuadir íntimamente á los niños que el cumplimiento de sus deberes en general, y por consiguiente de tal ó cual deber en particular, es absolutamente necesario para evitar el pecado y los castigos de Dios, y para profesarle el amor que le es debido y participar de sus promesas.

Y como esta íntima convicción, lo mismo que la dirección de los afectos del alma hacia los males y los bienes eternos, es el fruto de una fe viva y verdadera, conviene aumentar y vivificar la fe en el corazón de los niños.

XIII.—Además de los medios principales, hay otros que pueden emplearse de vez en cuando para inclinar la voluntad hacia el bien, los cuales sirven como de preparación á los principales y contribuyen á fortalecerlos. Pero estos medios subsidiarios son infructuosos ó producen efectos poco duraderos, si no se hace uso de los principales.

Consisten:

1.° En hacer ver á los niños cuán vergonzoso sería para el hombre, elevado por Dios sobre todos los animales, el ser el único que no le sirviese sometiéndose á su voluntad, una vez que se le haya manifestado.

2.° En hacerles comprender que, no sirviendo á Dios, no sólo se falta á la caridad y la gratitud, sino á la justicia y equidad.

3.° En recordarles con frecuencia los votos del bautismo, haciéndoles ver que los cristianos, sobre todo, que no sirven fielmente á Dios deben avergonzarse y temer los castigos más terribles, pues que faltan á los compromisos contraídos en el bautismo, y, por consiguiente, son infieles y perjuros á Dios.

4.° En hacerles considerar atentamente la belleza de la virtud y la fealdad del vicio, así como las buenas consecuencias naturales de la virtud y las malas consecuencias del vicio.

XIV.—Cuando el maestro haya instruido á los discípulos en sus deberes é inclinado la voluntad á cumplirlos, pudiera suceder que se condujese como el que después de haber reunido los materiales necesarios para la construcción de una casa, no comenzase la obra. Los materiales reunidos con tanto trabajo se deteriorarían insensiblemente sin utilidad alguna; y de la misma manera los niños, abandonados á sí mismos, no sacarían provecho alguno del conocimiento que hubieran adquirido de sus deberes, ni de la inclinación á observarlos que se hubiera despertado en su alma. Estos son, por decirlo así, los materiales para una vida cristiana; pero es preciso emplearlos en la obra espiritual, es decir, en el cumplimiento de los deberes y en la práctica de los medios necesarios al efecto. La práctica de los deberes, no sólo hace más estable su conocimiento y su amor, sino, como lo prueba la experiencia diaria, más perfectos. ¿Cuántas cosas que antes parecían oscuras, no se aclaran con la práctica? ¿Cuántas cosas que inspiraban viva repugnancia, no se hacen agradables y parecen encantadoras por la práctica?

Pero ¿cómo hará el profesor para que sus discípulos practiquen los deberes? Esto depende de las circunstancias, y no se puede indicar sino en general; el profesor entendido sabrá aprovechar las circunstancias favorables.

Los niños, no sólo deben hacer obras exteriores, por ejemplo, las de misericordia cristiana, que se les debe recomendar, proporcionándoles en lo posible ocasión de practicarlas, sino que deben ejercitarse en actos interiores de virtud, por ejemplo, de fe, de esperanza, de caridad, de contrición, etc. Después de explicar tal ó cual dogma ó precepto moral, se les pregunta: ¿Qué acto interior exige esta instrucción, ó á cual puede referirse? Luego se procura llevar al niño á que lo ejecute.

XV.—Los dogmas exigen la fe y la acción de gracias por haberlos Dios revelado. Considerado un dogma en particular, á veces contiene un motivo de ejecutar un acto particular, como la acción de gracias por la encarnación de Jesucristo, la adoración por la infinita omnipotencia de Dios, etc.

Los actos que exige un dogma, ó que pueden referirse á él, no deben ejecutarse todos á la vez, sino, ya uno, ya otro, indicando primero el que se cree más útil en el momento para los niños. El maestro debe inducir á los niños á ejecutar estos actos, ya por medio de exhortaciones, ya con la oración; por ejemplo: «¡Oh, Dios mío! infinitamente bueno, haced que creamos firmemente esta verdad y que no la perdamos jamás de vista. Dadnos un vivo deseo de la felicidad, que nos habéis prometido tan misericordiosamente,» etc.

XVI.—Cuando se trata de un precepto moral en la enseñanza, debe preguntarse el maestro á sí mismo: ¿Sé con certidumbre ó puedo suponer que los niños hayan faltado á él voluntariamente, y, por tanto, que hayan pecado, ó debo suponer lo contrario? En uno y otro caso se exige de los niños la resolución ó el firme propósito de observar este precepto. El primer caso requiere además un examen de conciencia cuando la trasgresión es cierta y tiene el maestro conocimiento de ella. En seguida se debe inducir á los niños á examinarse, á arrepentirse y á hacer firme propósito de la enmienda, ya por medio de exhortaciones, ya por medio de la oración, como se ha dicho antes.

XVII.—Cuando el precepto de moral se refiere á una virtud que han de adquirir los niños, se exige á éstos que la practiquen siempre que se ofrezca ocasión.

Pero distíngase bien en la observancia de un precepto, lo que es *absolutamente obligatorio* de lo que no lo es, por más que sea loable y provechoso. Es un deber, por ejemplo, ejercitarse convenientemente en la adquisición de una virtud, y no será un deber, por loable que fuese, el ejercerla en tiempo determinado, tantas veces al día, etc. Enséñese á los niños á hacer esta distinción, y dígaseles que pecan cuando descuidan lo que es un deber, y que no pecan cuando faltan á lo que sólo es loable, porque no es un deber.

Después de instruir así á los niños, puede, sin riesgo de turbar su conciencia, fijar el tiempo y la manera de ejercitarse en la adquisición de una virtud, pero sin obligarles á la exactitud, y sólo como aconsejándoles.

A fin de inducirles á que se ejerciten en la adquisición de tal ó cual virtud, no sólo debe explicárseles su utilidad y necesidad, sino que deben tenerse presentes estas observaciones:

1.° Procúrese no exigir demasiado, y hacer cuan agradable sea posible este ejercicio.

2.° No se recuerde al niño con enfado ó de mal humor el tiempo que se le ha aconsejado emplear para adquirir una virtud. Dígasele alguna vez que convendría que se ocupase además en otro tiempo, y repitiéndolo, si lo hiciera de otra manera, que es un pecado el no ejercitarse en adquirir las virtudes necesarias.

3.° Muéstrese á los que se ejercitan en la adquisición de las virtudes, cómo pueden avanzar en este camino, y excíteseles á perseverar en él.

4.° Si el modo de ejercitarse no es fácil de comprender, enséñeseles, en cuanto sea posible, con el ejemplo del maestro, ejercitándose éste en presencia de los niños ó refiriéndoles los ejemplos de otras personas.

5.° Para infundirles afición y aliento para estos ejercicios, sáquese partido de su propia experiencia, es decir de los progresos que hayan hecho en la oración, por la facilidad que han adquirido con el ejercicio para hacer cosas que antes eran difíciles, de la posibilidad de corregirse, etc.

XVIII.—Es de mucha utilidad la buena distribución de las materias de enseñanza religiosa, porque facilita la recapitulación general y contribuye mucho no sólo á que se comprendan y retengan mejor las instrucciones, sino á que hagan más impresión.

La distribución que más me satisface es la que se funda en las cuatro preguntas á que el hombre que comienza á reflexionar seriamente, desea que se le dé una respuesta categórica. He aquí estas preguntas:

1.ª ¿Quién me ha dado la vida, y cuál es la naturaleza de aquel sér?

2.ª ¿Para qué me ha criado Dios?

3.ª ¿Qué ha hecho Dios y qué hace para que consiga yo la dicha eterna?

4.ª ¿Qué debo hacer por mí mismo para alcanzar la vida eterna?

Con esta distribución abraza la instrucción religiosa cuatro partes principales, en que se contienen las respuestas ó las cuatro preguntas.

La primera parte trata de la existencia de Dios y sus atributos;

La segunda, del fin último del hombre;

La tercera, de lo que Dios ha hecho por nuestra salvación;

La cuarta, de los deberes que nosotros debemos cumplir.

Esta distribución ofrece tres ventajas:

1.ª Comprende en sus cuatro partes todo lo que concierne á la doctrina cris-

tiana, de modo que puede recordarse fácilmente el conjunto y los detalles de esta doctrina. Cuando digo: «Dios omnipotente, infinitamente sabio é infinitamente bueno, me ha criado para la dicha eterna; me ha dado los medios de alcanzarla y me ha enseñado la manera de conseguirla, y debo emplear estos medios,» he hecho el bosquejo de la enseñanza religiosa.

2.ª Explicando en este orden la doctrina cristiana, la explicación de cada parte prepara el espíritu y el corazón de los niños para la siguiente.

3.ª El título de cada parte anuncia el asunto de que trata, de manera que lo hace interesante para los niños, y excita en éstos el deseo y la avidez de aprender.

XIX.—Para el catecismo, como para las demás enseñanzas, debe distribuirse á los niños en secciones, que pueden ser tres principales, subdivididas en grupos, según sea necesario.

La primera sección comprenderá á los principiantes y á los que se preparan para el sacramento de la Penitencia.

La segunda, á los que han confesado dos ó tres veces y se preparan á la primera comunión.

La tercera, á los que se preparan más especialmente para la primera comunión, y á los que han comulgado una ó más veces. Si el número de estos últimos fuese muy considerable, puede formarse una sección particular.

En cada una de las secciones, la instrucción debe comprender las cuatro partes del catecismo. En la primera la instrucción sobre cada una de las partes será corta; en la segunda un poco más extensa, y en la tercera se le dará todo el desarrollo que requiere. Así se derramará insensiblemente la luz de la verdad en el alma de los niños hasta que aparezca en todo su brillo.

XX.—Para las demás enseñanzas, el maestro dispone las cosas como bien le parece; en la enseñanza religiosa, el párroco, en calidad de pastor, tiene obligación de introducir y guiar en el camino de salud, en cuanto sea posible, por medio de esta instrucción, no sólo las ovejas, sino también los corderos de su rebaño. En esta enseñanza no es el maestro más que un auxiliar del párroco; uno y otro deben aunar sus esfuerzos para enseñar á los niños la doctrina cristiana.

Síguese de aquí:

1.º Que el maestro y el párroco deben estar de acuerdo relativamente á esta enseñanza; seguir la misma marcha, el mismo orden, dar las mismas explicaciones; en una palabra, hablar, por decirlo así, por la misma boca; de otro modo todo lo embrollarían, haciendo la instrucción más difícil, no sólo para los niños, sino para ellos mismos.

2.º Que en esta enseñanza debe el maestro referirse al párroco, y, á fin de ponerse mejor de acuerdo con él, asistir á las explicaciones que el mismo párroco haga á los niños. Para que haya uniformidad, sería muy útil que el párroco, después de cada lección, entere al maestro del punto que se propone tratar en la inmediata siguiente; y que le dé idea del modo de preparar á los niños para la lección próxima, después de haber repetido las precedentes.

XXI.—Una hora diaria para la enseñanza religiosa no es demasiado, y si no es posible consagrar todo este tiempo, debe destinarse por lo menos media hora, porque la lección diaria del catecismo ofrece las grandes ventajas siguientes:

1.ª Que siendo cortas las lecciones se infiltra gota á gota la doctrina cristiana en el alma de los niños; mientras que si la lección es semanal, por ejemplo, es

preciso abrazar más materia y derramar abundantemente la doctrina cristiana en el espíritu de los niños. Y con el alma de los niños sucede como con un frasco de cuello largo y estrecho, que se llena con mucha dificultad echando el líquido en abundancia, mientras que sucede lo contrario cuando se derrama en corta cantidad. Es proverbial que la gota que cae continuamente taladra las piedras más duras.

2.ª La instrucción religiosa cotidiana da mucha más importancia á la religión á los ojos del niño, porque están acostumbrados á juzgar del valor de una cosa por lo que se ocupan en ella los superiores y exigen que se ocupen los demás; de esto proviene, cuando menos en parte, la importancia que dan muchos niños á las riquezas y á los trajes.

3.ª Esta instrucción habituará á los niños á ocuparse todos los días de su vida en las verdades de la religión. Por otra parte, no hay que temer el que los niños se disgusten de tal instrucción, si el maestro tiene las cualidades necesarias y adopta un buen método.

El momento más á propósito para esta instrucción es la primera hora de la clase por la mañana; pero aunque haya una hora determinada para comunicarla, no debe dejar el maestro, cuando se ofrezca oportunidad, de instruir á los niños acerca de algún precepto de la doctrina cristiana, de hacerlo practicar ó de hacerlo conocer mejor imprimiéndolo más profundamente en su memoria. Así, por ejemplo, cuando ocurre una muerte repentina, puede sacarse partido para inculcar á los niños esta doctrina: *Estad vigilantes, porque no sabéis el día ni la hora en que vendrá el Señor.*—En tales circunstancias conciben los niños, por lo común en un momento, lo que no se les había podido inculcar antes por medio de largas instrucciones; y una lección repetida cien veces no les sirve de tanto provecho como una impresión buena y duradera.

El orden de las lecciones, á mi entender, está basado en el encadenamiento de las instrucciones. El orden en la explicaciones es una regla esencial para el maestro y sobre todo para el *catequista*, por la importancia de la enseñanza religiosa. Pero no se falta al orden porque con motivo de las festividades se haga su explicación; antes bien, esto es conveniente y útil.—*(Religionslehre.)*

Catecúmenos (Escuela de los). *(Historia de la Educación.)* Llámase *catecúmenos* en el sentido propio, cristiano y pedagógico, á los niños que se instruyen en la fe y buenas costumbres por medio del párroco ó sus delegados. Los primeros cristianos daban esta denominación á los judíos y gentiles, por lo común adultos, que se preparaban para recibir el bautismo. Probada la vocación de los paganos y judíos que aspiraban á entrar en el gremio de la Iglesia, se les admitía como catecúmenos, imponiéndoles las manos el obispo ó el sacerdote encargado y haciéndoles la señal de la cruz en la frente. Desde entonces asistían á los sermones públicos y á las instrucciones morales, colocándose en el sitio especial que se les tenía reservado en la Iglesia, de la cual se retiraban á la voz del diácono al empezar los divinos oficios.

Reconocióse ya en tiempo de los Apóstoles la necesidad de proporcionar medios de instrucción á los paganos convertidos, de suerte que San Pablo preparó con este objeto á Timoteo, y el mismo San Juan se consagraba á la enseñanza religiosa en Efeso; pero en realidad no se establecieron escuelas con este objeto

hasta mediados del siglo II. Desde esta época hasta el siglo V se fundaron varias escuelas en la iglesia de Oriente, las cuales, por la clase de discípulos á que se destinaban, se llamaron *Escuelas de los catecúmenos.*

La primera y más célobre de estas escuelas fué la de Alejandría, fundada por Panteno. Desde que algunos filósofos paganos abrazaron el cristianismo, empezaron las discusiones en materia de religión con los filósofos gentiles, y fué preciso formar hombres capaces de sostener con ventaja para la verdadera religión estas discusiones. Por eso á la enseñanza de la escuela de Alejandría se le dió grande extensión, de manera que comprendía los estudios superiores teológicos, la exégesis, la religión, las tradiciones de la Iglesia, y la retórica, la literatura clásica griega y la filosofía ecléctica. En aquella escuela se erigió en ciencia la teología cristiana, lo cual fué un servicio importante al cristianismo, porque contaba desde entonces con armas poderosas para combatir el error y la herejía. Entre los profesores más distinguidos de la escuela, cuéntanse: Panteno, fundador de la misma, filósofo estoico, convertido al cristianismo; San Clemente de Alejandría, y Orígenes, que enseñaba teología, matemáticas, lógica, retórica, física, metafísica y moral. A la muerte de este último, la escuela perdió mucho de su antigua gloria y fué decayendo gradualmente hasta que desapareció por completo á mediados del siglo V, á causa de desórdenes de la iglesia de Alejandría, promovidos por los arrianos.

Desterrado Orígenes de Alejandría, se estableció por algún tiempo en Cesárea de Palestina, y fundó allí otra escuela que existía en el siglo IV y donde estudiaron San Basilio, San Gregorio el Taumaturgo y otros célebres doctores de la Iglesia.

Fundóse también por el mismo tiempo en Antioquía otra escuela semejante, llamada del Santo Mártir Luciano, que fué muy importante para el estudio y la interpretación científica de la Biblia. Los doctores de esta escuela, en la cual se formaron San Juan Crisóstomo, Teodoro de Mopsvente y otros, á diferencia de los de Alejandría, se sujetaban al sentido literal de los libros sagrados, sin entrar en el alegórico.

Creóse también otro establecimiento de la misma clase, llamado *Academia Persa*, en Edesa, y según otros en Antinoe, alto Egipto, donde aparece la primera escuela elemental dirigida por un maestro cristiano, Protógenes, el cual enseñaba la lectura y la escritura y hacía recitar ó acaso cantar los salmos. A fines del siglo V existía asimismo otro instituto análogo en Nisibis en Mesopotamia.

Como todas estas escuelas dependían, por lo común, del hombre más ó menos distinguido que estaba al frente de ellas, seguían la suerte de este mismo hombre. Solían también ser empresas particulares, pues que, según la costumbre que de los paganos pasó á los cristianos, los doctores de alguna celebridad, sobre todo si eran sacerdotes, estaban autorizados para fundar y dirigir establecimientos de esta clase, y por consiguiente estaban sujetos á todas las vicisitudes de los que los tomaban á su cargo.

La enseñanza religiosa se daba, ó por lo menos se completaba, por un eclesiástico. Limitada en un principio á los adultos, se extendió luego á los jóvenes y aun á los niños de siete años, y por lo que hace á los paganos precedía siempre al bautismo. El libro de texto era la Biblia, al que se referían todas las demás enseñanzas.

En las grandes ciudades de Occidente, como Cartago, Roma, Milán, Tréveris, Marsella, Lyon, etc., se establecieron también escuelas parecidas á las de los catecúmenos, pero la mayor parte estaban dirigidas por paganos, de suerte que en Roma misma no pudo establecerse una escuela pública cristiana, á pesar de los esfuerzos de Casiodoro. Esto decidió á muchos distinguidos doctores de la Iglesia á reunir á los jóvenes que se consagraban á la carrera eclesiástica para instruirles con su conversación y ejemplos, más bien que en lecciones sistemáticas y regulares. Eusebio de Verceil y San Agustín fueron los que más se distinguieron entre todos en estas instrucciones. Un canon del Concilio de Vaus demuestra que esta costumbre, poco favorable á los estudios sólidos, y que no se extendía á la enseñanza de la mujer, estaba muy generalizada en Occidente.

Catedrales (Escuelas de las). (*Historia de la Educación.*) Estas escuelas, llamadas también consistorios ó colegios del Obispo, parece haber tenido origen en España.

Desde el siglo V al VII las letras se hallaban en toda Europa en la mayor decadencia; la ignorancia y la barbarie eran generales; el espíritu humano, según expresión de Guizot, había llegado al nadir de su curso. La Iglesia hacía los mayores esfuerzos por derramar las luces del cristianismo, y varios Concilios trataron de los medios de establecer institutos de enseñanza, por lo menos para los que se consagraban á la carrera eclesiástica. El de Vacense, celebrado en 529, mandaba crear escuelas parroquiales, á imitación de las establecidas ya en Italia. Dos años después, en 531, el segundo Concilio de Toledo ordenaba que los niños destinados por la voluntad de sus padres á la carrera eclesiástica, fuesen instruídos bajo la inspección de los obispos por el presbítero destinado á este fin en la iglesia catedral (*in domo ecclesie*). Más tarde el cuarto Concilio toledano, en 633, dispuso la creación de escuelas ó seminarios para los presbíteros, diáconos y subdiáconos, bajo la dirección de los obispos y otros inferiores; para los clérigos jóvenes, bajo la dirección de un eclesiástico constituído en dignidad.

El segundo Concilio de Toledo, creó, pues, las primeras escuelas catedrales, que luego se extendieron por otros países; y el cuarto, regularizándolas, se anticipó al Concilio de Trento en la formación de seminarios eclesiásticos.

El Concilio de Clif, en Inglaterra, tenido en 747, prescribe á los obispos, abades y abadesas, se dediquen á la instrucción y exciten en los niños el amor á la divina ciencia (la Sagrada Escritura), á fin de que sean un día útiles á la Iglesia. Los Concilios de Arlés, Maguncia, Reims, Tours y Chalons, celebrados por orden de Carlomagno, trataron de la disciplina y los estudios, y el de Chalons insistía en que los *obispos estableciesen escuelas*. En el Concilio romano, tenido por Eugenio II, año 826, se manda que se establezcan maestros que instruyan á los jóvenes y que se funden claustros cerca de la catedral, donde los clérigos (esto es, de órdenes menores) vivan en comunidad bajo la conducta de superiores idóneos y dependientes del obispo y se dediquen á los estudios eclesiásticos.

Otras disposiciones análogas tomadas por autoridades competentes contribuyeron á la creación de estas escuelas, de las cuales algunas se hicieron muy célebres.

La escasez de datos acerca de las establecidas en España da motivo á sospechar que no hicieran tantos progresos como las de otros países. Ocupan sin em-

bargo un lugar muy distinguido entre las escuelas de aquella época el famoso colegio de San Isidoro en Sevilla, fundado en el siglo VII, y la célebre escuela de Córdoba, establecida sin duda á consecuencia del decreto del segundo Concilio toledano. El colegio de San Isidoro, en el cual dominaba el espíritu de las escuelas de las catedrales y se daba una enseñanza tanto ó más extensa que en los establecimientos más adelantados en aquella época, era conocido de todo el mundo. El P. Mariana, hablando de San Isidoro, se expresa acerca de este particular en los siguientes términos: «Mas como quiera que entendiese que todo lo demás es de poco momento, si los mozos dèsde su primera edad á manera de cera no son amaestrados y enderezados en toda virtud, fundó en Sevilla un colegio para enseñar la juventud, y excitarla en virtud y letras. De este colegio, á guisa de un castillo roquero, salieron grandes soldados, varones señalados y excelentes, entre los demás, los santos Ildefonso y Braulio.» La celebridad de la escuela de Córdoba atraía discípulos de otros pueblos, y algunos de ellos, con otros de la misma población, dajaron memoria á los siglos venideros por haber padecido el martirio.

En Francia, Italia, Alemania, Bélgica é Inglaterra hubo algunas escuelas de esta clase muy florecientes, pero comenzaron á decaer desde que las catedrales empezaron á adquirir grandes posesiones. Desde entonces se encomendaba la enseñanza al clero inferior, y en lugar de los obispos encargados de la dirección, se nombraban suplentes, que se denominaban cancilleres, primicieros, maestrescuelas, capiscoles, denominación que en otras partes se daba al encargado de la enseñanza del canto. Al fin desaparecieron las escuelas catedrales, á causa también de la fundación de las universidades.

Catequismo. Entiéndese por *catequismo*, en general, la ciencia ó arte de instruir por medio de preguntas y respuestas, conocida y practicada ya en los tiempos antiguos. El método socrático, que por lo común se confunde con el catequismo, conviene con éste en la forma, pero difiere en que es analítico exclusivamente, mientras que el catequismo puede ser analítico y sintético. La denominación de catequismo, sin embargo, en la acepción propia y peculiar de la palabra, se aplica al arte ó al mismo ejercicio de instruir en los artículos y demás cosas pertenecientes á nuestra sagrada religión, y se deriva del nombre de los maestros cristianos, *catequistas*, que seguían este método para instruir en la fe á los que se preparaban á entrar en la Iglesia cristiana, los *catecúmenos*. San Agustín escribió con este objeto un libro titulado: *De catechizandis rudibus* (de la instrucción religiosa de los ignorantes), y en las Sagradas Escrituras se hace también uso de la denominación *catecúmenos*, etc.

Consiste el arte de catequizar en descubrir las ideas latentes, por decirlo así, en el entendimiento, desenvolviéndolas por medio de preguntas hasta que la verdad que se propone aparezca clara á los ojos del discípulo. La forma del catequismo es la misma que la de examen; pero se diferencia uno de otro, en que el examen se dirige á instruirse el profesor de lo que saben los niños, y el catequismo sirve para instruir á los niños, para darles ideas claras, exactas y sólidas. La marcha que ha de seguirse en este método, varía según la disposición del discípulo; pero hay reglas generales á que debe acomodarse, y que es muy importante conocer. Las principales reglas se refieren á las condiciones de las preguntas y

respuestas, de que hablaremos con extensión al tratar del sistema interrogativo, del sócratico, de las preguntas, de las respuestas, etc., en los artículos correspondientes, limitándonos en el presente á hacer algunas reflexiones sobre el catequismo y presentar algunos ejemplos.

Compréndese fácilmente que, teniendo por objeto el catequismo excitar á los niños á la reflexión por medio de preguntas, y llevarles á descubrir por sí mismos lo que se les quiere enseñar, no se podrá hacerles descubrir por este medio las verdades de la revelación, ni las que se fundan en el testimonio de los hombres. Todas las demás verdades que pueden descubrirse por la reflexión pueden enseñarse por este método, el cual es de grande utilidad cuando se trata de hablar á los niños de Dios y de sus atributos, en cuanto alcanza la razón humana; de las potencias y facultades del alma; de la virtud y el vicio, ó del justo valor de las cosas, etc.; cuando se quiere excitarlos á practicar el bien ó á separarse del mal. Mas, para que los niños descubran la verdad, es necesario que tengan ya nociones preliminares.

Cuanto más aptitud tengan los niños para reflexionar, y cuanto más conocimientos preliminares hayan adquirido, tantas más verdades y tanto más difíciles pueden proponérseles para que las descubran, siguiendo este método. Como los niños de corta edad carecen de tales requisitos, sólo debe emplearse este método en su instrucción de una manera fácil y sencilla.

El arte de catequizar es uno de los más difíciles, y como todas las artes, se aprende menos por reglas que con el estudio de los buenos modelos y con el ejemplo de las personas entendidas en el particular. El celo, sin embargo, y el ejercicio, vencen las dificultades que se ofrecen al principio en este arte, y lo hacen más fácil de día en día.

Para catequizar con acierto debe prepararse el maestro estudiando bien el asunto, enterándose de si los discípulos poseen algunos conocimientos que puedan auxiliarles en el descubrimiento de lo que se les quiere enseñar, examinando qué preguntas son más á propósito para excitar los niños á la reflexión, y para dirigir sus pensamientos de manera que lleguen poco á poco, por decirlo así, al conocimiento de lo que se les quiere enseñar.

Cuando se adopta este método, lo primero es asegurarse si poseen los niños los conocimientos necesarios, y dárselos cuando no los posean. Téngase siempre presente el objeto á que se quiere llevar á los niños para no separarse del camino recto, ni extraviarse demasiado al conducirlos. Háganse las preguntas de manera que, reflexionando los niños sobre ellas y sobre lo que ya saben, encuentren fácilmente la respuesta. Cuando en el curso de la enseñanza se ve que son inútiles las preguntas para la inteligencia del asunto, se explica en términos claros lo que se quiere enseñar, porque se confunden los niños con preguntas inútiles y sin objeto.

Apélese con frecuencia á las narraciones y explicaciones en lo que pueda enseñarse de esta manera, ya para ganar tiempo, ya para variar el método. Cuando se ofrece oportunidad se introduce alguna instrucción ó advertencia particular, si se deduce naturalmente del asunto, pero sin detenerse demasiado tiempo para no separarse del objeto de la lección. Citaremos como modelo algunos ejemplos de catequismo, tomados de una obra publicada por la sociedad establecida en Zurich para la instrucción religiosa.

Ejemplos para la instrucción de niños de corta edad y que pueden servir de introducción al conocimiento de la existencia de Dios.

1.° *Del amor y cuidados de los padres.* ¿Os aman vuestros padres? ¿Lo advertís con frecuencia? ¿En qué lo conocéis? ¿Os dan muchas cosas? ¿Qué os dan? El alimento, los vestidos y todo lo que necesitáis.—¿Os dan todo esto desde hoy solamente? ¿Desde cuándo? ¿No os han asistido siempre y os asisten también en la actualidad? ¿No es preciso para esto que os amen tiernamente? ¿No merecen por esto mismo que vosotros les améis también? Sin duda que sí, queridos niños, y ¿quién no había de amar á sus queridos padres?

¿Y no tenéis otras pruebas del amor de vuestros padres? ¿Por qué os envían á la escuela? ¿No es para que aprendáis alguna cosa buena? ¿Y no es útil aprender cosas buenas? Sin duda que es muy útil. Si aprendéis á conocer el bien y le practicáis, seréis eternamente dichosos y para esto os envían vuestros padres á la escuela. ¿No es esto una prueba de que os aman? ¿Y si no os aplicáis en la escuela, ¿complaceréis á vuestros padres? Y si no os aplicaseis, ¿les amaríais como merecen?

Cuando los padres os dicen: *haced esto*, os mandan alguna cosa: y ¿creéis que os mandan lo que pudiera ser nocivo?—Cuando os dicen: *no hagáis eso*, os prohiben alguna cosa; y ¿creéis que os prohiban lo que puede seros útil? Y ¿podríais creer que os mandasen lo que os es útil y que os prohibiesen lo que os es perjudicial si no os amasen? ¿No es, pues, también una prueba de que os aman el que manden ó prohiban alguna cosa? Y, como no sabéis lo que os es útil ó perjudicial, ¿sería prudente no hacer lo que os mandan? Esto sería ser desobedientes.

¿Y qué hacen vuestros padres cuando sois desobedientes? ¿Por qué os castigan? Porque desean de todo corazón que seais virtuosos.

¿No son también los castigos una prueba de que os aman? ¿Pueden complacerse en castigaros? Pues cuando por vuestra desobediencia les obligáis á que os castiguen, ¿podéis creer que les mostráis amor? Para proporcionaros todo lo que necesitáis, ¿no tienen que tomarse los padres muchos cuidados y trabajos? Sí, tienen que trabajar, y muchas veces día y noche, y pasar muchas privaciones para proporcionaros lo que necesitáis. ¿Podréis aliviarles de algún modo en su trabajo y en sus cuidados? ¿De qué manera?—Exactamente, portándoos bien y asistiéndolos en cuanto podáis.

2.° *De la necesidad del auxilio de los demás.* ¿Pensáis que auxiliando á vuestros padres en su trabajo, os proporcionáis, sin el auxilio de otras personas todo lo necesario? De seguro que no, pues necesitáis del auxilio de otras muchas personas. Reflexionad un instante y veréis cuántos hombres deben auxiliaros para proporcionaros pan.

¿Quién hace las herramientas de un molino? ¿Quién ha hecho la carreta para llevar el trigo al molino? ¿Quién hace los sacos? ¿Quién fabrica la tela? ¿Quién hace el oficio de tejedor, etc., etc.? Ya veis que se necesita el concurso de muchas personas para que podáis tener pan: y ¿no inferís de aquí cuán ventajoso es para el hombre vivir en sociedad, es decir, reunido á otros hombres? Y ¿no es justo que prestéis servicios á los demás en cambio de tantos como os prestan á vosotros? Un servicio exige otro; prestad servicios al prójimo, y el prójimo os los prestará á vosotros.

3.° *De la insuficiencia de los esfuerzos del hombre para proporcionarse lo necesa-*

rio. Pero auxiliándose mutuamente los hombres, ¿pueden proporcionarse todo lo que necesitan? ¿Qué pensáis? ¿Sí ó no? Sin duda que no. Reflexionemos y veamos si pueden proporcionarse ni aun lo necesario para tener pan.

¿Cómo pueden contribuir los hombres á hacer crecer el trigo? Pueden sembrarlo, pero ¿de qué sirve esto si no germina, si no crece, si no madura? ¿Y pueden los hombres hacerlo germinar, crecer y madurar? ¿Qué tiempo necesita el trigo para llegar á estar en sazón? ¿Y pueden tener los hombres el tiempo que quieran?

Cuando el trigo está en sazón pueden los hombres segarlo y conducirlo á los graneros; pero ¿pueden crear el hierro de que se hace la hoz que sirve para segarlo? ¿Pueden hacer crecer la madera de que se hace el carro? ¿Pueden hacer los caballos que lo acarrean?

Los hombres pueden poner el trigo en los sacos y trasportarlo al molino que han construído; pero ¿pueden hacer la madera, las piedras, el hierro para la construcción del molino? ¿Pueden tener agua ó viento donde quieran y cuando quieran para poner el molino en movimiento?

En teniendo harina pueden los hombres hacer pan; pero ¿pueden hacer la arcilla de que se fabrican los ladrillos para el horno? ¿Pueden hacer el agua necesaria para amasar la harina? ¿Pueden hacer la leña inflamable de manera que se encienda cuando quieran calentar el horno?

El hombre puede trabajar en casa por la noche con la luz artificial y templar la temperatura de la habitación; pero ¿podría colocar en el firmamento el sol que aparece y desaparece con tanta regularidad en el horizonte y que derrama la luz y el calor?—Hay además otras muchas cosas necesarias para tener pan, y que el hombre no puede producir por sí mismo.

Ejemplos para niños más adelantados.

1.° *El que ama de veras á Dios observa puntualmente sus mandamientos.*

Si amáis de veras á vuestros padres, ¿hacéis con gusto ó á disgusto lo que les agrada ú os mandan? Si hacéis lo que os mandan, ¿sois obedientes ó desobedientes? Si no obedecéis sino á disgusto ú obligados por el castigo, ¿dais pruebas de esta manera de que les amáis de veras? ¿Por qué prueba esta conducta que no les amáis de veras? Tenéis razón; un niño que ama realmente á sus padres, no espera que le obliguen á obedecer, sino que, por el contrario, obedece voluntariamente y con prontitud. ¿Qué es, pues, lo que obliga al niño á obedecer voluntariamente y con prontitud?—El amor filial.—Decidme ahora: ¿qué es lo que más debemos amar? Pues si amáis á Dios sobre todas las cosas, ¿cómo cumpliréis lo que Dios manda?—Con mucho gusto y prontitud. He aquí por qué ha dicho Jesucristo (San Juan XIV, 23): *Si alguno me ama, guardará mi palabra*. Pero si no hacéis lo que Dios os manda y no observáis sus mandamientos, ¿cuál será la causa? ¿No es porque no le amáis bastante? ¿A qué, pues, debéis atender para cerciorarse si amáis verdaderamente á Dios?—Eso es; debéis examinar si cumplís sus mandamientos. Y si los observáis á la fuerza ó por temor al castigo, ¿amáis de veras á Dios? ¿Cómo, pues, deberéis observar los mandamientos de Dios para estar seguros de que le amáis de veras?—No hay duda: voluntariamente y con prontitud?—¿Y qué es lo que induce á obedecer voluntariamente y con prontitud?—El amor.—¿Qué es, pues, lo que debéis excitar y sostener constantemente en vuestra alma para obedecer siempre así á Dios?—¡Oh! Bien; hacedlo siempre

así, hijos mios; procurar conservad constantemente un amor ardiente á Dios, y tendréis placer y alegría en observar sus mandamientos.

2.° *El que ama á Dios ama al prójimo.* Si amáis de veras á alguno, ¿cómo os portaréis con los que le pertenecen y á quienes sabéis que ama con ternura? Acaso no habréis experimentado aun este sentimiento; pero podéis pensar en las circunstancias que lo producen. Supongo, por ejemplo, que llegue á vuestra casa una persona extraña, á quien no conocéis y con la cual sois indiferentes. Os dicen que es el hermano de vuestro papá y éste os ha hablado de él muchas veces con muestras de amarle mucho; ¿qué sentimiento experimentáis para con él? ¿Por qué le amaréis desde aquel momento? Supongamos también que al tío le acompañase un niño; cuando supierais que éste era hijo suyo, ¿qué sentiríais para con él? ¿Por qué le amaríais más que antes de saber quién era? Pues cuando se ama á uno, ¿se ama también á todas las personas que están en relación íntima con él y á quienes ama, luego que se conocen?—Sí, así es, el amor que se experimenta para con una persona, se extiende á las que están enlazadas con ella, y el amor que se tiene al padre se extiende, sobre todo, á sus queridos hijos (1). Pues bien, ¿pertenecen los hombres á Dios, están relacionados con Dios? ¿A qué imagen y semejanza crió Dios al hombre?—Bien; á su imagen y semejanza.—¿Cómo, pues, debéis considerar á los hombres? ¿Todo hombre es la imagen de Dios? ¿Cómo puede denominarse á Dios en la oración, según las palabras de Jesucristo? ¿Es, pues, Dios padre de todos los hombres? ¿Cómo debemos considerar á los hombres, puesto que todos tienen á Dios por padre?—Sí, todos los hombres son hijos de Dios; sin embargo, algunos lo son de una manera especial, como os lo explicaré otro día. ¿Sabéis si ama Dios mucho á los hombres, que son imagen é hijos suyos? ¿De qué lo sabéis?

Si, pues, amáis de veras á Dios, ¿qué sentimiento experimentaréis para con los hombres, puesto que sabéis que como imagen é hijos del mismo Dios están tan relacionados con Él y los ama tanto? Si no amáis á los hombres, ¿será cierto que amáis á Dios?—¿Por qué?—¿A qué obliga el verdadero amor á Dios? Exactamente: á amar también á los hombres, como imagen é hijos suyos. Dice, en efecto San Juan (1, IV, 20): *Si alguno dijere yo amo á Dios y aborreciere á su hermano, mentiroso es.*

Ceballos (Blas Antonio de). Fué soldado de la Guardia española y después Maestro con escuela junto á la Merced en Madrid. Servidori Romano publicó una muestra de este profesor fechada en 1668.

Otro Maestro del mismo nombre, y que debió ser contemporáneo del anterior, publicó un tratado con el título de *Excelencias del Arte de Escribir*, que Palomino califica de curioso é importante.

Cerdá y Mendoza (Juan). Maestro pendolista, de Toledo, en el siglo XVII, de que hace especial mención Torío.

---

(1) La historia de Raquel y la del joven Tobías pueden servir aquí muy bien de explicación.

Cerezo (Diego). Maestro caligrafo de Madrid, en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregacion de San Casiano.

Certámenes. La palabra certamen viene de la latina *certare*, que quiere decir contender, combatir, pelear, sin distinción de armas. En el lenguaje escolar se entiende por competencia, disputa que demuestra el estado de instrucción de los contendientes en un ramo determinado. El victorioso ó los victoriosos reciben premios, y los vencidos sufren el castigo; premios y castigos que en las clases consisten en ganar y perder puestos. En muchas de las antiguas escuelas ó cátedras de latín, los alumnos de todas las clases y secciones se dividían en dos bandos, que se denominaban de Roma y de Cartago, cuyos bandos competían uno con otro, y el vencedor obtenía por premio la bandera, que conservaba en su lado hasta el siguiente certamen. Celebrábanse también estos actos en público una ó dos veces al año, como demostración del estado de la enseñanza, á manera de los exámenes actuales; pero últimamente se reducían á fórmulas convenidas de antemano, aprendiendo los niños de memoria la parte que á cada uno le correspondía representar, como desgraciadamente sucede hoy mismo en muchos actos públicos á que se da grande importancia. Equivalen también á un certamen las correcciones que hacen unos niños á otros en las secciones, cuyo premio consiste en ganar puesto los que corrigen y perderlo los que se equivocan.

Los certámenes son como las oposiciones, y tanto los colectivos como los individuales tienen sus ventajas é inconvenientes, que importa apreciar para aprovecharse de este procedimiento en lo que tenga de ventajoso y en la forma más conducente al objeto.

El certamen promueve en la escuela una excitación de gran provecho para mover y obligar al estudio y al trabajo á los alumnos perezosos y apáticos que dejan debilitar y consumir sus fuerzas en la indolencia, y lo es también para los de carácter vivo y expansivo que suelen detenerse ante las primeras dificultades y después de los primeros esfuerzos. Sirve, asimismo, para que los niños formen idea de su capacidad y se conozcan y juzguen mejor entre sí, conocimiento que ha de contribuir necesariamente á animar á unos y moderar la presunción de otros. Por este medio el maestro conoce también mejor la disposición y capacidad, los sentimientos é ideas de sus discípulos, y aprecia acaso cualidades intelectuales inadvertidas antes, por no haberlas puesto á prueba. Además el porte y conducta de los vencedores y vencidos, hacen descubrir, al que tiene algún conocimiento de los hombres, el carácter y disposiciones morales de unos y otros. El certamen contribuye á sostener el movimiento y la vida, una infatigable actividad en la lucha.

Córrese el peligro, sin embargo, de que la sobrexcitación producida por los certámenes, particularmente en los temperamentos sanguíneos, sea demasiado viva, en cuyo caso, perjudica tanto al cuerpo como al espíritu, y lo mismo en los de escasas como en los de grandes facultades. La excitación que fomenta el noble impulso de nuestra alma hacia el honor, exagerada puede producir la ambición de gloria y honores de que hace esclavos á los hombres durante toda la vida, conduciéndolos á veces hasta cometer hechos reprobados para satisfacer sus insensatas aspiraciones. Despiertan también en los vencedores la vanidad, que se convierte en presunción y orgullo, que los induce á mirar con desdén á los más débiles;

mientras que en los vencidos excita la envidia, el despecho, cuando no sea el odio, y acaso produce el desaliento y el abandono, y por más que el maestro trate de evitarlo, no sería raro que los más osados y atrevidos se sobrepongan á los de más capacidad y saber.

Verdad es que estos inconvenientes proceden de la mala dirección del ejercicio, pero el peligro es indudable, mayor ó menor, según que los estudios sean elementales ó superiores, y según la edad de los alumnos.

El sentimiento del honor requiere el uso de la razón, pero siendo de tan grande importancia, debe prepararse desde muy pronto su desenvolvimiento, y los certámenes pueden, por tanto, utilizarse en las escuelas dentro de ciertos límites determinados por la edad y las materias de enseñanza, pues de otro modo serían más perjudiciales que útiles. Los certámenes son más ó menos provechosos en razón inversa de la edad. En cuanto á las enseñanzas, por regla general, deben excusarse en aquellas en que predomina el sentimiento, y aplicarlos á las que requieren preferentemente el entendimiento y la memoria, es decir, la lectura, la escritura, la aritmética, la gramática, la geografía, la historia, pero en manera alguna en la religión, la historia sagrada, la moral, y todo lo que puede contribuir á excitar y difundir las malas pasiones. Deben también celebrarse de tarde en tarde, porque las excitaciones frecuentemente repetidas pierden su fuerza, y los niños se consuelan de sus caídas con la esperanza de levantarse pronto.

Con estas limitaciones, los certámenes pueden ser útiles en las escuelas de primera enseñanza, cuidando el maestro de prevenir los males que pueden ocasionar cuando se dirigen mal.

Cidiel (Ildefonso). Maestro calígrafo examinado de Perales de Tajuña por los años de 1818, mencionado por Naharro.

Ciegos (Educación de los). Por medio de los sentidos se comunica el hombre interior con el mundo exterior, el mundo del espíritu con el mundo sensible ó de la materia. Sin los sentidos no tendríamos conocimiento de los objetos que nos rodean. Privados de un sentido, por ejemplo, del que alcanza mayor extensión, el de la vista, no hay medio de reemplazarlo; pero lo suplen en parte los demás, que se hacen más perspicaces, particularmente el tacto, el oído y el olfato. Muchos ejemplos pudieran citarse que lo demuestran, pero nos limitaremos á mencionar un hecho de que hemos sido testigos. Interrogada una ciega cómo había conocido á una persona á quien saludó nombrándola al pasar por su lado, contestó que la había conocido por el aire que hacía al andar. Y no es esto sólo, sino que concentrando las facultades, acrece el poder de la inteligencia.

Los griegos suponían que la pérdida de los ojos corporales aviva los ojos del espíritu. Tiresias afirmaba que después de su ceguera veía más interiormente. A pesar de eso, tanto en la antigüedad como en la Edad Media, como en los tiempos modernos hasta fines del siglo último, no se ha pensado en educar é instruir á los ciegos. De la propia manera que Antígona, hija de Edipo, servía de guía á su padre ciego, acompañándolo de pueblo en pueblo en su destierro, se ha conducido á los ciegos durante los siglos.

Es lo probable que se haya pensado en la educación é instrucción de los desgraciados que carecen de tan precioso sentido; pero los primeros ensayos de que

se tiene noticia, se remontan á poco más de cien años, y son debidos á dos alemanes: Kempelen, que instruyó en Viena á la ciega señorita Paradis, y Niesen, en Manheim, profesor de un joven que llegó á ser un sabio distinguido, Wissenburg.

La joven Paradis, que trazaba los mapas del país en bordados de realce, que sostenía relaciones epistolares con Wissenburg, valiéndose al efecto de una especie de imprenta de bolsillo, sobresalía notablemente en la música, y fué á París por el año 1784 para darse á conocer del público en el órgano durante la cuaresma. Valentín Haüy conoció á la ciega alemana, supo por ella los procedimientos empleados para instruirla, y dominado por la benéfica idea, muy en armonía con sus sentimientos, de organizar y difundir la enseñanza de los ciegos, fundó el primer establecimiento creado con este objeto, el mismo que después de vicisitudes diversas se reorganizó en 1814, desde cuya época continúa en creciente progreso.

La primera nación que siguió á Francia en la creación de estas escuelas fué Inglaterra, donde, durante los años 1790 á 1805, se establecieron en Liverpool, Edimburgo, Bristol, Londres y Norwich. En el principio se limitaba en ellas la enseñanza á los trabajos manuales y el canto coral, pero más adelante se extendió á la instrucción elemental completa.

A Inglaterra siguió Alemania en la organización de estas escuelas, principiando por los países del Sur. En 1805 se fundó en Viena un establecimiento bien organizado, después en Manheim y en Berlín, dándose grande extensión á los estudios. Posteriormente se multiplicaron las escuelas sostenidas por fondos públicos y particulares. Un oficial de caballería del ejército prusiano, Bethenburg, donó con este objeto un millón doscientos mil reales. Sostiénense también escuelas para los inválidos ciegos del ejército, los cuales se ocupan principalmente en trabajos manuales, habiéndose distinguido uno de sus discípulos, Knie, por sus profundos conocimientos matemáticos.

La emperatriz madre de Rusia, teniendo conocimiento del instituto de París, quiso fundar otro igual en San Petersburgo, y Haüy, invitado por el emperador, se trasladó en el verano de 1806 á aquella capital, donde con el favor imperial logró abrir el establecimiento en 1807.

Sucesivamente se fundaron escuelas de ciegos en Amsterdam, en 1809; en Dublin y en Zurich, en 1811; en Stokolmo, en 1817; en Nápoles, en 1818; en Barcelona, en 1820; en Pesth, en 1825; en Glasgow, en 1828; en Boston, en 1832; en Filadelfia y Nueva York, en 1835; en Berna, en 1837; en Madrid, en 1842.

El celoso é inteligente director del Colegio nacional de Sordomudos de Madrid, practicaba desde 1835 activas diligencias para hacer partícipes de la enseñanza en su instituto á los ciegos, y por fin logró ver realizados sus deseos en 1842, estableciéndose en el colegio dos departamentos especiales, destinado uno á los ciegos y otro á las ciegas, y desde entonces principió la enseñanza de estos desgraciados. Posteriormente se han creado Escuelas de ciegos en Zaragoza, Salamanca, Santiago, Burgos y Alicante. El albergue ó asilo de pobres de Santa Catalina de los Donados, fundado en Madrid en 1460, ha sido también destinado á la educación de ciegos pobres, inaugurándose en 1856 con el título de Colegio de ciegos de Santa Catalina.

Instrucción de los ciegos. La instrucción de los ciegos viene á ser la misma

que la que reciben los dotados del órgano de la vista, porque unos y otros leen y escriben, aunque valiéndose de distintos medios, de modo que el método seguido con los ciegos es el mismo en la esencia que el empleado con los que ven, pero varían los procedimientos. La enseñanza comprende tres ramos principales: trabajos manuales, música y enseñanza literaria, que equivale á la instrucción primaria con alguna extensión.

Talleres. Los trabajos manuales los ejecutan los ciegos en los talleres organizados al efecto en el establecimiento. No pueden ocuparse en los trabajos en que se emplea el fuego, como los de los metales; y necesitan del auxilio de personas dotadas del sentido de la vista en los de cordelería, cestería, carpintería, tornería, papelería y otros. Los que mejor ejecutan por sí solos, son los trenzados de paja, de caña y de alambre, el punto de media, de malla y las redes. Desgraciadamente, ni unos ni otros trabajos proporcionan al ciego medios bastantes de subsistencia, aun contando con que por caridad se adquieran sus productos. De los cálculos hechos en diferentes establecimientos del producto de estos trabajos, resulta que, aun en los casos más ventajosos, no llegan á la mitad de los que obtiene el que está dotado del sentido de la vista.

Música. La ocupación más provechosa al ciego y la más conforme con su triste situación es la de la música. Debe, pues, aprovecharse las disposiciones de los que las posean, para proporcionarles así un medio de subsistencia decoroso. Y decimos decoroso, porque los ciegos pobres que aprenden á tocar bien ó mal un instrumento músico, se valen de él para implorar la caridad pública por calles y plazas, fomentando la holgazanería del conductor ó lazarillo. No ha de ser este el objeto de la enseñanza de la música á los ciegos. Los instrumentos usuales en la música religiosa, como el órgano, el fagot, etc., así como el piano, son los que puede proporcionar al ciego medios de subsistencia modestos, pero decorosos. Con esta instrucción pueden aspirar al cargo de organistas y otros en la iglesia, dedicarse á afinar pianos, dar conciertos en sociedades decentes, auxiliándose además con trabajos manuales, que les servirán á la vez de entretenimiento en los ratos que les deje libres su ocupación principal. Los que llegasen á sobresalir en la música, lo cual es raro, pueden hacer también viajes artísticos, para darse á conocer en distintos países, á la manera que la citada ciega alemana, Paradis, y otros.

Enseñanza literaria. Este ramo de instrucción se divide en otros varios, de los que los principales son los siguientes:

Lectura. La lectura es un gran medio de educación para los ciegos, mayor aun, si cabe, que para los dotados de la vista. Haüy se valió de este medio desde un principio, y no hay establecimiento alguno en la actualidad en que no sea uno de los principales ramos que abraza el programa. Los libros de lectura de los ciegos son naturalmente de relieve, para distinguir los signos por el tacto. Los primeros libros estaban impresos en caracteres de la forma usual, la letra romana. Después se han impreso en caracteres especiales, formados por un sistema convencional de puntos, cuyos caracteres aprecian mejor y más rápidamente los ciegos, y cuya impresión es menos costosa. Para que durase por más tiempo el relieve, que va desapareciendo con el uso, se pegaban dos hojas por el reverso, pero se ha desistido de este procedimiento, empleando papel grueso, ejemplo dado por Inglaterra. Las impresiones de estos libros suelen hacerse en los mismos

establecimientos de enseñanza. Los del Colegio de Madrid han llamado la atención en las exposiciones internacionales, por lo bien entendidos y ejecutados.

Los ciegos leen con la misma facilidad por medio del tacto que los demás por medio de la vista, y así los libros les sirven para perfeccionar su instrucción en las horas del estudio y en las de solaz ó recreo; de suerte que en cierto modo las impresiones de relieve han puesto á los ciegos al nivel de los que ven, por lo que hace á los medios de instrucción.

En estas impresiones de relieve, las letras ó signos son mayores que en las impresiones ordinarias, los renglones más distantes entre sí, y sólo se utiliza una cara del papel, lo cual requiere mucho espacio y las hace costosas, y por eso se limitan á lo más esencial.

Escritura. Dos procedimientos de escritura emplean los ciegos: el de la escritura ordinaria con el lápiz y el convencional de puntos. Para el primero se valen de pautas y falsillas de relieve. Colocando el papel en un marco, se indica la dirección de las líneas por medio de alambres ó cordoncillos, ó bien se hace uso de las falsillas de relieve. Por el sistema de puntos que ya ensayó Kleine á principios del siglo en Viena, se usa actualmente el aparato Braille, reducido á una pauta de madera ó de metal con una rejilla móvil y un punzón. Por el primer medio se comunican los ciegos con los que ven, mas no con otros ciegos, pues aunque se ha intentado formar letras de relieve, no ofrecen bastante claridad y distinción. Por el segundo, se comunican con sus compañeros de desgracia. Como la escritura de los ciegos tiene limitada aplicación, no suelen dedicarse muchas lecciones á esta enseñanza.

Aritmética. En las Escuelas de ciegos el cálculo mental ó verbal es lo más importante. Se han inventado diversos aparatos para las operaciones aritméticas, reducidos á cuadros con ranuras para colocar las cifras sueltas de madera ó de metal, pero este procedimiento es demasiado largo, y más adelante, en la vida, de escasa aplicación, pues no pueden ir los ciegos armados constantemente del aparato. Para dar idea de los números y de las operaciones, se emplea una especie de tablero contador, pero los cinco dedos de cada mano, es un medio muy expedito para este estudio, y principiando así por la intuición, suelen los ciegos adelantar mucho en el cálculo mental.

Geometría. La forma es el elemento propio de los ciegos, pues que por el tacto se aprecian las tres dimensiones, mientras que por la vista sólo apreciamos con claridad dos, lo ancho y lo largo. Princípiase por hacerles notar los cuerpos regulares, como una bola, un dado, un cono, una pirámide, una columna ó un cilindro, haciéndoles ver que la bola ó esfera es la forma fundamental de la naturaleza, y el dado ó cubo la del arte. Aprenden también cómo se derivan de éstas otras formas.

Cuando los ciegos durante los paseos adquieren idea clara por la intuición de las llanuras y de los montes y valles, continúan el estudio de la geografía por medio de los mapas y globos de relieve, que se expenden ya á precios arreglados.

El poderoso agente de la naturaleza, el calor, se deja sentir de un modo tan beneficioso en el ciego como en los que gozan de todos los sentidos, y de la propia manera la electricidad y el magnetismo, de modo que puede formarse de ellos idea intuitiva. Todos los cuerpos de la naturaleza, incluso el de los ciegos, están sujetos á la gran ley de la gravedad. Por lo que hace á la historia natural, mu-

chos minerales se reconocen por el tacto, por el olfato, por el gusto, y aun por el sonido, y por el tacto de los árboles y otras plantas, y lo mismo de los animales, se viene en conocimiento del reino orgánico. Pueden por lo mismo los ciegos adquirir nociones de física y de ciencias naturales.

Los ciegos manifiestan grande afición á los cuentos y narraciones. Pestalozzi, que excluía de la enseñanza elemental la historia, la suplía con la biografía. Con este objeto se han escrito historias particulares, y la historia universal en biografías que los niños recitan con mucho gusto, lo mismo que las de la historia sagrada, como la vida de José, de Moisés, etc. El reducido círculo de la vida de los individuos de su propia familia, es para el niño el germen ó el principio de la historia de su pueblo y de la universal, y en este punto no hay diferencia entre los ciegos y los que ven.

Los ciegos no deben principiar el estudio de la lengua por medio de reglas, sino por la práctica, construyendo frases. Un atento examen de las palabras de todas las lenguas, demuestra que el significado de las palabras se aprecia menos por la vista que por los demás sentidos, y por lo mismo los ciegos pueden formar idea intuitiva de las cosas que expresan, y el estudio de la lengua ha de serles fácil.

Diderot, en su Carta sobre los ciegos, y Guillié tratando de la educación de estos desgraciados, los califica de insensibles é incrédulos. Zeune, director de la Escuela real de ciegos de Berlín, después de hacer notar que la intuición moral y de las cosas del dominio de la fe no tiene su fundamento en lo exterior, sino en lo más íntimo de nuestro ser, afirma que en treinta años de experiencia ha observado que más bien se inclinan á las sutilezas religiosas que á la negación de Dios, aunque esto no exige esfuerzo alguno. Respecto á la noción de lo verdadero, de lo bueno y de lo bello, la misma disposición hay en los ciegos que en los demás. Sólo pudiera ofrecerse duda acerca de lo bello. Pero si bien en las artes plásticas la belleza se aprecia por los ojos, el tacto da idea de las proporciones, y las bellezas rítmicas se aprecian por el oído. Así, que los ciegos juzgan mejor que los que ven de lo que los griegos denominaban *eufonía*.

Después de estas ligeras reflexiones acerca de la educación del ciego en los colegios ó escuelas especiales, para completarlas, haremos algunas indicaciones acerca de la primera educación en el seno de la familia y en las escuelas de primera enseñanza.

El ciego en el hogar doméstico. La educación del ciego comienza en el hogar doméstico desde la cuna, como la de los niños dotados de los cinco sentidos. Los padres cuidan de su desarrollo físico y moral. En tanto que no anda, sólo se le trata como á los demás; pero desde que principia á tenerse en pie, necesita dobles precauciones y vigilancia. Se le habitúa á andar á pasos cortos, y se le obliga al ejercicio, y se le habitúa á marchar solo. Si por un exceso de precaución no se le hace andar, se paraliza el desarrollo físico, y si no se le deja andar solo, nunca se atreve á ejecutar por sí mismo el menor movimiento.

Juzgamos de la situación del ciego por la nuestra al pasar de un sitio muy iluminado á otro oscuro, y esto es un error. Como la oscuridad es la situación normal del ciego, éste tiene sus indicios para orientarse y dirigirse, indicios de que no formamos idea sino á fuerza de reflexión y de estudio. Por eso es preciso dejar que por instinto adquiera esos indicios, pues que guiándole y dirigiéndole

siempre, ni obtendría la finura de tacto, ni la de otros sentidos con que en parte reemplaza á la vista. Habituándose á andar solo, recorre progresivamente mayor espacio, y haciéndole tocar los muebles y apreciar las distancias, se da cuenta de los objetos que le rodean. Una caída, un ligero accidente, no debe alarmar la excesiva ternura de las madres, pues son verdaderas enseñanzas que no se olvidan. Ni deben lamentarse los padres de la suerte de sus hijos ciegos en presencia de éstos, porque la harían más insoportable, cuando es evidente que la fuerza misma de las cosas les hace considerar como natural su triste situación y conformarse con ella.

El ciego en las escuelas comunes. Si los ciegos concurriesen á las escuelas destinadas á los que ven, cuando ingresaran en las especiales llevarían una preparación que había de facilitar notablemente sus ulteriores progresos, principiando desde luego los estudios y ejercicios especiales.

A la edad de siete años puede asistir el ciego á las escuelas de primera enseñanza. Colocado aparte, no distrayéndole los objetos que le rodean, concentra su atención y aprovecha las lecciones orales del maestro mejor que los otros discípulos, y se asocia pronto á los ejercicios escolares de éstos.

El ciego reflexiona, medita, ejercita la memoria y procura asimilarse la lección sin distraerse como sus compañeros, á quienes podrá servir á veces de instructor.

Claro es que el maestro ha de auxiliarle y cuidar de que no se burlen de él sus compañeros, antes bien, que le dispensen su afecto y estimación.

Muchas asignaturas las aprenden de viva voz del maestro sin grande esfuerzo. Para la lectura necesitan libros de relieve. La escritura común ó en los caracteres comunes puede ejercitarse también, aunque esto es más difícil, pues necesita los aparatos especiales y no es de grande utilidad para el ciego.

Las oraciones y los cánticos religiosos, los pasajes del Catecismo y de la Historia sagrada, despiertan la imaginación y avivan la fe de los ciegos.

Las escuelas comunes, por tanto, pueden hacer un gran servicio á los ciegos, preparándoles para las especiales, aun cuando no concurran á estas escuelas.

Ciencia de la educación. Hay una educación, como hay una doctrina ó una teoría, fundada en la naturaleza, de excelente y original carácter, inspirada por el sentido común, el cual nos surgiere á veces medios acertados de apreciar las cosas, consideraciones ingeniosas en que resalta la verdad, que alcanzan con frecuencia más que la misma ciencia, y la prueba está en que hay padres y maestros que con esta sola guía consiguen más fácilmente su objeto que lo hubieran alcanzado con los preceptos científicos. Mas no por eso hay razón bastante para abandonar á la casualidad asunto tan importante, pues que aun en estos casos raros de felices inspiraciones, puede asegurarse, sin exponerse á error, que se hubieran alcanzado iguales frutos con más regularidad y certeza, y acaso mayores, si la ciencia hubiera reemplazado al sentimiento (1). La educación bien en-

(1) La causa principal de la mala educación de los niños, dirigidos según los principios pedagógicos, á juzgar por sus maestros, consiste en que esta educación está reducida á fórmulas exteriores. Por más que se hable de educación, se entiende poco y se hace menos por ella. Si el padre se considera como pedagogo, no lo es por lo común más que en su

tendida es un negocio santo, como se infiere de lo expuesto; un acto divino de humildad sobre sí mismo en los seres que la constituyen: acto permanente y sin fin, que se repite incesantemente de generación en generación, de pueblo en pueblo, de familia en familia y de individuo en individuo. Por eso el asunto de que tratamos requiere la más profunda atención.

Pocos hombres, relativamente hablando, han recibido una educación sistemática, y aun éstos no han sido los más perfectos; mientras que muchos hombres sobresalientes han sido dirigidos por sus padres y madres, sin conocimiento de la pedagogía. Pero esto sólo prueba que los padres siguieron el buen camino, ó por lo menos, se separaron del malo, por casualidad, y no destruye el principio de que cuanto más regularmente se prepara y se generaliza el conocimiento de lo bueno, tanto más contribuyen los hombres á realizarlo, disminuyendo y debilitándose los malas influencias y haciendo más fácil una buena educación. Argúyese contra esa doctrina: «Déjese á los padres y maestros que eduquen como antes, y la humanidad, en general y en particular, progresará en lo sucesivo como ha progresado hasta ahora sin someterse á un sistema de doctrinas pedagógicas.» Mas la contestación es fácil. Sucede en educación lo que en las ciencias experimentales, como la física, la mecánica y la agricultura. En los principios eran pocas las experiencias, y el hombre se aprovechó de ellas con mayor facilidad que si hubieran sido muchas. Acrecentáronse las experiencias, verdaderas y falsas, generales y particulares, contradictorias entre sí algunas de ellas, y fué preciso examinarlas separadamente y coordinarlas conforme á reglas y métodos generales para evitar la confusión y el error. Por lo que hace á la pedagogía, aumentando la población y con ella las relaciones y necesidades, debía exigirse más á los individuos en capacidad intelectual, moral y física, y desde entonces era insuficiente la educación puramente natural é irregular que se daba antes. Así se desenvolvieron los sistemas de todas las ciencias experimentales, y la pedagogía, como estas ciencias, explica y deduce *à priori*, bajo fórmulas y leyes generales, lo que la experiencia en casos únicos y aislados; dando con esto lugar á que por algún tiempo corriesen con crédito opiniones equivocadas y falsas. Ni podía ser de otra manera desconociéndose una cosa esencialísima, indispensable para caminar con seguridad en la ciencia de la educación; desconociéndose que el alma humana, objeto de la misma educación, es incomprensible para nosotros á pesar de su acción tan inmediata, y aun prescindiendo de esto, y teniendo idea de las condiciones de una buena educación, por los sacrificios que exige. Además, es tan grande, tan continuo y tan apreciable, hasta para la vista más perspicaz, el influjo del mundo externo en el desarrollo del hombre niño, que á pesar de las buenas disposiciones del individuo y del acierto en la educación, no produzca ésta todo el resultado que era de esperar. A discurrir atentamente sobre esto, no se hubieran formado multitud de hipótesis pedagógicas y los sistemas fundados en ellas, ó cuando menos se apreciarían en su justo valor. Renunciamos desde luego á presentar aquí la pedagogía como ciencia, en

---

bufete, y no con sus hijos; y si los directores de colegios son pedagogos de oficio, lo son como escritores, extraños á la práctica; son pedagogos especulativos, que sólo aspiran á hacer su reputación y su fortuna con sus aforismos pedagógicos. Los verdaderos educadores son tan raros como los verdaderos cristianos.

el sentido propio de esta palabra (1), limitándonos á considerarla únicamente como el conjunto de principios generales ordenados y deducidos de las observaciones prácticas hechas en educación; mas no por eso pierde su utilidad ni decrece la importancia de este trabajo. Antes por el contrario, los verdaderamente interesados en la educación, al ver que la pedagogía no es otra cosa que sus propias experiencias expuestas con método, claridad y sencillez para facilitar el trabajo, tendrán confianza en las reglas y máximas que presentan, y tanto más, cuanto que aparecen despojadas del manto filosófico que encubría sus inmediatas ventajas prácticas. La pedagogía se aproximará natural y gradualmente al punto más elevado y severo de la ciencia, á medida que se purifique de opiniones contradictorias, de conocimientos y reglas infundadas é inconexas, de prácticas puramente tradicionales y rutinarias, como ya se ha purificado del mero empirismo. Mas así como son dignas de aprecio las observaciones aisladas, pero imparciales, en educación, de la misma manera lo son también los ensayos filosóficos para fijar y generalizar las leyes que se deducen de las experiencias particulares, pues aunque estos ensayos no sean siempre los más acertados, conducen al descubrimiento de lo bueno. Reprobar en general las teorías de la educación como tales, equivaldría á exigir de los hombres que no se aprovechasen de la historia de sus antepasados, y á condenarse á hacer nuevos ensayos cada día en todas las instituciones humanas.—*(J. M. C. Schwartz.)*

Cívica (Instrucción). Inspirar y fortalecer el amor á la patria, inspirar amor y respeto á nuestras instituciones y venerandas costumbres, inspirar respeto y obediencia á las leyes, ha de ser y ha sido obra de la educación. Los derechos y deberes del hombre y del ciudadano se enseñan y prescriben en los tratados de moral como todos los deberes, y se aprenden y se inspiran en los ejercicios de geografía é historia, y con motivo de otras enseñanzas que contribuyen á dar al niño idea de la organización social, de las relaciones de los individuos entre sí y con la autoridad. *El Primer libro de las Escuelas*, escrito conforme á la *Pedagogía práctica*, contiene los primeros rudimentos de esta enseñanza como sencillísimos elementos de lectura por medio de la escritura.

El maestro tiene el deber de dar esta instrucción con las lecciones y el ejemplo. Un tratado de moral al alcance de los niños bien explicado, nociones de geografía é historia de España en que se expone la organización local y la del Estado y se da noticia de los hechos gloriosos del país y de los hombres que lo han ilustrado por su heroísmo, por su saber y por sus virtudes, son los medios más adecuados para difundir indirectamente esta instrucción é inspirar los nobles y elevados sentimientos á que debe encaminarse.

Las variaciones ocurridas en la manera de ser de los pueblos, los cuales es-

(1) La ciencia de la educación en el sentido riguroso de la palabra *ciencia*, es un ideal á que puede aproximarse bastante la filosofía sin realizarlo jamás, pues que la verdad está entre los conceptos y las observaciones. En lo que toca á la vida, sólo á la vida debe preguntarse; no obstante, es de utilidad innegable la reunión de las doctrinas deducidas por la filosofía y la experiencia, bajo un principio común; pero confesando á la vez modestamente que aun después de establecer semejante teoría, no hemos agotado ni con mucho todas las ideas de educación.

tablecen notable diferencia entre la sociedad de nuestros tiempos y la de los pasados, han sido causa sin duda de que se pensara en una instrucción especial y detallada sobre la materia. De aquí la idea de llevar la Constitución á las escuelas, en España desde la de 1812 hasta la de 1869, de que se publicó un diluvio de compendios explicados y comentados de mil maneras. No era esta, sin embargo, la manera de realizar el objeto. Poco enterados los hombres políticos de los métodos seguidos en la enseñanza de la niñez, no comprendían que encomendar á la memoria palabras cuyo significado no se entiende es perder lastimosamente el tiempo y arraigar una rutina que por otra parte condenan, sin comprenderlo sin duda. Y que los preceptos de la Constitución no se hallan al alcance de los niños no necesita demostrarse.

Más acertado es el pensamiento de los *Manuales de Instrucción cívica*, que, aunque no los consideramos indispensables, tampoco los rechazamos si están bien pensados y bien escritos, lo cual no es ciertamente obra fácil y hacedera. La prueba está en que en la vecina república, donde hay más empeño en difundir esta instrucción, á pesar de los modelos de Suiza, donde hace más tiempo que esta enseñanza forma parte del programa de las escuelas, más bien que á inspirar amor y tolerancia y sentimientos de verdadera libertad y fraternidad, sólo contribuyen á promover odios y rencores.

No rechazamos la enseñanza cívica en términos convenientes, pero debemos dejar aquí consignada una observación para concluir.

Los más ardientes partidarios de la enseñanza especial cívica, son los que sostienen con más empeño la enseñanza laica. La religión, á su ver, ataca la independencia del maestro y del discípulo, y si este argumento fuese valedero, lo sería de igual modo respecto á la enseñanza cívica. Si la escuela da la enseñanza religiosa, habrá maestros que se verán obligados á explicar lo que no sienten ni creen, y discípulos obligados á recibir una instrucción contraria á sus creencias. Y si esto es así, lo mismo enteramente ha de suceder con la instrucción cívica. En un Estado monárquico los maestros republicanos tendrán que infundir amor á la monarquía, y los discípulos, aunque profesen otras opiniones, y si no ellos sus familias, escucharán las excelencias del gobierno monárquico. Lo mismo sucederá respectivamente en las repúblicas á los maestros y discípulos partidarios de la monarquía.

Parécenos excusado entrar en otras consideraciones para demostrar que, aun aceptadas las razones que se pretende hacer valer, hay menos peligro en la enseñanza religiosa que en la cívica mal entendida.

Clásica (Educación). Hay educación *popular*, educación *industrial* y *comercial*, educación *artística*.

Debe haber también en la sociedad humana una educación superior intelectual propiamente dicha. Este es el orden de la Providencia; esta es la ley de la naturaleza; esta es la gloria de la humanidad.

La educación superior intelectual, no sólo la reclama la sociedad, á que sirve de ornamento y de fuerza, y la humanidad toda, que con raras excepciones sólo recibe de ella la corona del genio, sino que además es propiedad de ciertos talentos privilegiados á quienes ha dado Dios la noble necesidad y el invencible instinto de gozar de sus facultades en toda la plenitud de su poder y su acción.

Compréndese, y los propios términos lo expresan claramente, que por *educación superior intelectual* entiendo lo que da á las facultades del hombre el mayor desarrollo posible y le prepara para los elevados cargos sociales; la que no solamente forma al hombre, sino que le perfecciona en cuanto lo permite su naturaleza, y de este modo no sólo le pone *en posesión de todas sus facultades*, sino *en toda la plenitud de su poder*.

Educación, por consiguiente, que no se limita á formar el buen sentido y el buen gusto, sino que ejercita, fortalece y dirige estos dones naturales; que fecundiza, enriquece y purifica la imaginación; que ennoblece la sensibilidad, y le inspira impulsos generosos y á veces un entusiasmo divino por todo lo que es bello, noble y sublime: que comunica al juicio aquel grado de actividad, de penetración y de vigor sin el cual el hombre de talento no pasa de una medianía; que, en fin, da al caracter aquella fortaleza templada, aquella energía firme y paciente sin la cual no hay nada grande en la tierra;

Educación con la cual se toma la instrucción de las más abundantes y puras fuentes, de los más ricos tesoros del espíritu humano; en la cual la disciplina adquiere un carácter marcado de honor, de delicadeza y de lealtad, y viene á ser una inspiración de la ternura y la autoridad paternas; en la cual, en fin, despliega la religión las más elevadas enseñanzas, y con una fe más ilustrada y más firme arraiga profundamente la virtud en los corazones;

Educación que dispone para los cargos sociales más laboriosos y más nobles, para todos los servicios generales, civiles y políticos, intelectuales y morales, espirituales y religiosos de las naciones;

Educación que se aplica para formar á todos aquellos en cuyas manos han de apoyarse el gobierno, las leyes, los intereses políticos é internacionales, la educación y la religión de los pueblos; es decir, á todos los hombres que, colocados por su inteligencia en lo más elevado del orden social, serán llamados á dirigir los negocios del Estado, y á conducir la sociedad por las vías de la prosperidad y de la paz, de la verdad y de la justicia;

Educación que reclama por lo menos los veinte ó veinticinco primeros años de la vida, pues que estando destinados los que la reciben á gobernar á sus semejantes, ¿no es preciso que empleen el tiempo necesario para conseguir que sea todo en ellos más perfecto y acabado?

Educación, en una palabra, que es la *educación humana* por excelencia, porque forma y perfecciona al hombre en toda la extensión de sus más nobles facultades, porque prepara convenientemente y eleva la más ilustre porción del género humano.

Es sabido: el estudio profundo de las lenguas y literaturas patria, griega y latina, es la gran forma intelectual de esta educación superior.

Y sin embargo, en nuestros días ha sucedido una cosa extraña: lo que se llama la parte positiva de las cosas es tan generalmente el punto de mira del siglo, los intereses materiales han adquirido entre nosotros tanta importancia y han dominado cuando menos por un momento con tal preponderancia, que era muy común poner en duda la necesidad de esta educación superior del alma.

No se comprendía de cuánta utilidad es para todos el que las clases elevadas, las clases que dirigen la sociedad, no estén únicamente instruídas en los conocimientos especiales y profesionales; ¡como si no necesitaran, ante todo, las

grandes virtudes sociales y religiosas que protegen y hacen florecer las costumbres, que inspiran la abnegación civil y el valor político!

¡Como si los conocimientos generales que ensanchan y fortalecen el espíritu, no fuesen á propósito por eso mismo para perfeccionar los conocimientos más materiales y más positivos!

¡Como si sustituyendo la educación superior intelectual con la enseñanza profesional no se condenase la sociedad á ser un cuerpo sin alma, á no moverse sino por las miras limitadas de un instinto sin luces, á no marchar sino por el estrecho sendero de una carrera sin verdaderos progresos!

¡Como si el estudio detenido y profundo, el estudio inteligente de tres lenguas y de tres grandes literaturas no condujera á la escuela de los más profundos filósofos, de los más sublimes poetas, de los más sabios moralistas, de los más sesudos historiadores!

¡Como si esas humanidades (1) contra las cuales tanto se ha declamado, acaso con más ignorancia que mala fe, no fuesen el perfeccionamiento de la razón y del lenguaje por la meditación de los más bellos monumentos del pensamiento y de la palabra humana!

¡Como si, al cabo de tres siglos, no hubiesen elevado la Europa y formado los hombres de una *humanidad superior* para dicha y gloria de la sociedad toda!

No: por más que se diga, no es por eso menos cierto, ni dejará de serlo siempre, que la literatura, la historia, la elocuencia y la filosofía son hijas de las *Humanidades* y reinas del mundo.

No es menos cierto que, con raras excepciones, los literatos, los historiadores, los oradores y los filósofos son los que han ejercido y ejercerán siempre en su siglo y en su país una influencia directiva, profunda y universal (2).

¿Qué sería en efecto de la magistratura, si toda su educación se redujera al Código?

¿Qué sería de la diplomacia, si toda la educación del diplomático se limitara al estudio material del derecho de gentes?

¿Qué sería la gobernación de las naciones, permítaseme este lenguaje, si por toda preparación tuviese el servicio de supernumerarios en los ministerios?

¿Qué sería hasta el arte, la industria en grande, el comercio en grande, si toda la educación del artista, del industrial y del comerciante se recibiese únicamente en un taller, en una fábrica ó en un mostrador?

Los genios que han brillado sin cultivo son raros, y aseguro, por haberlos visto de cerca algunas veces, que no llegan jamás al punto elevado de desarrollo natural que hubiesen tenido con la educación.

En literatura misma no basta el talento sin los conocimientos literarios y el valor que les da la educación superior. Si tal poeta hubiera estudiado humanidades, hubiese sido acaso un hombre superior, mientras que no es más que

---

(1) *Humaniores Littere.*

(2) Influencia buena ó mala, provechosa ó nociva, vivificante ó mortífera, según que estos grandes conductores de los espíritus buscan su propia dirección en la verdad y la virtud, es decir, en la religión, ó reciben las inspiraciones del orgullo de su razón y de las viciosas inclinaciones de su corazón. Pero saludable ó perniciosa, esta influencia será siempre real, siempre poderosa.

tierno, ligero, gracioso, á veces enérgico, pero desigual y admirado menos por su talento que por su condición.

¿Cuál sería, por otra parte, el terreno en que debían encontrarse los talentos privilegiados, llamados por la Providencia de una manera ó de otra á servir al país en los primeros destinos y á ayudar á sus semejantes? ¿No es conveniente que todos estos hombres puedan encontrarse y entenderse á cierta altura?

Si la necesidad de hombres especiales debe limitar el círculo de los conocimientos de muchos de ellos á nociones puramente profesionales, ¿no es preciso que por lo menos las clases superiores, que los hombres colocados en la cima de la sociedad, y que vienen á ser la cabeza y el corazón de la misma sociedad, suban más alto, busquen un horizonte más extenso y respiren un aire más puro?

¿No es necesario que todas las eminencias sociales—y entre éstas comprendo las eminencias industriales, comerciales y militares, así como la magistratura y el sacerdocio, los maestros de la juventud y los legisladores de los pueblos—no es necesario que reciban todos una educación bastante extensa, una educación bastante sólida, una educación bastante elevada para que los aproxime unos á otros en las regiones superiores en que conviene que se encuentren, para honra, y, para dicha del género humano, que los jefes de las naciones con sus primogénitos se entiendan acerca de los intereses generales de la humanidad?

Tendrá más poder y más vida el género humano representado por estas nobles y religiosas inteligencias; verá de más lejos; se colocará á mayor altura; podrá marchar con más seguridad, siguiendo á tales conductores por las alturas de la tierra, y aplicarse á la tranquila contemplación de las verdades naturales y divinas, de que el cristianismo ha hecho la más noble herencia de la humanidad.

Y la vida material nada perderá en ello, porque no puede olvidarse las palabras del publicista que exclamaba: «¡Cosa admirable! La religión cristiana que, al parecer, no tiene por objeto sino la felicidad de la otra vida, constituye también nuestra dicha en este mundo (1).»

Y, por otra parte, ¿quién ignora que los grandes siglos de la literatura han precedido casi siempre á los grandes descubrimientos científicos y los han preparado?

Aristóteles y Teofrasto, primeros naturalistas de Grecia, el gran Hipócrates, cerraron el siglo de Pericles, en que se hicieron también ilustres por otros títulos.

Ptolomeo fué de la escuela de Alejandría.

Varrón era contemporáneo de Cicerón; Plinio el Antiguo siguió al siglo de Augusto.

El renacimiento de las letras en la Europa moderna fué también la época de los grandes descubrimientos.

Keplero, Pascal, Descartes, Torricelli, Newton pertenecieron al siglo XVIII.

En fin, Lavoisier, Berthollet, Cuvier y otros no han aparecido sino en nuestro tercero ó cuarto siglo literario.

No, no; déjese que algunas inteligencias alcancen todo el desarrollo de que es capaz el espíritu humano, y todos ganarán en esto, y el provecho será para todos.

---

(1) Montesquieu.

Además, ¿consiste la felicidad de las naciones en el bienestar y la fuerza materiales?

¿No contribuye á su dicha la dignidad de las costumbres públicas?

¿No son las letras un noble ornamento de los pueblos?

¿No es la religión su guía, su consuelo, su esperanza y la más cara de sus tradiciones?

¿Han de quemarse los archivos en que el espíritu humano ha depositado sus más sublimes meditaciones, sus más puros impulsos, para que no sirvan á las generaciones venideras?

¿Ha de sujetarse la humanidad toda á la tierra?

¿Ha de extenderse en todos los espíritus el nivel de los conocimientos materiales y hacer de éstos las horcas caudinas de la inteligencia humana?

¿Ha de nivelarse con el metro todas las potencias del genio del hombre, los hijos más gloriosos de la humanidad, como un bosque cortado al mismo nivel, donde no descubre la vista esos nobles y elevados tallos, esos bellos árboles protectores de la tierra, que son la honra del suelo por la robustez del tronco, por la extensión de sus ramas, por la riqueza y frescura de su follaje, y cuya soberbia cabeza doran é iluminan magníficamente los rayos del sol?

No; por honor, y, añadiré, por el verdadero honor del género humano, es preciso restablecer y perpetuar en los que son sus jefes y guías naturales las tradiciones de la inteligencia y de la razón superior, de la virtud delicada y de la religión profunda.

Que estos, cuando menos, ya que deben ser el alma de la sociedad, no se reduzcan al materialismo de una educación puramente *positiva;* y que por ellos, al menos, sientan los que son como los miembros y el cuerpo activo de la sociedad, que los sostiene y alienta un espíritu superior.....

Sí, importa siempre á una nación tener hombres políticos formados en su juventud con las lecciones de Tácito y de Bossuet; oradores que hayan conocido á Demóstenes y á Ciceron, y las obras maestras de la elocuencia evangélica; magistrados que conociesen los mil sufrimientos de la humanidad, á la vez que las lecciones de la antigua sabiduría sobre la justicia absoluta; filósofos inclinados á aprovechar las tradiciones del buen sentido y del genio, y las grandes enseñanzas de la fe; poetas y literatos formados en la escuela del buen gusto, de la razón y de la virtud; militares y marinos que sepan algo más que la maniobra y su teoría, capaces de entusiasmarse por su profesión, y sensibles á las inspiraciones de la gloria; industriales y comerciantes que, de una vigorosa educación, sean capaces de grandes miras y vastas empresas; hombres, por fin, que comprendan los superiores intereses de la humanidad, que se honren más bien en ser protectores que dominadores, y que se complazcan más en defender que en oprimir.

Verdad es que la industria, las artes y el comercio han alcanzado en la vida de los pueblos un lugar importante que jamás habían tenido; y lejos de asustarme por eso, bendigo á la Providencia; pero no es esto razón bastante para que formen la cúspide del edificio social. Antes por el contrario, este es un motivo para atender con mayor solicitud y seriedad que nunca á la educación superior del alma, á fin de que *la vida intelectual y moral* de los pueblos se eleve á mayor altura que la material y no se deje destruir ó marchitar por ésta.

No hay que asustarse por los progresos materiales, sino redoblar los esfuer-

zos para elevar el espíritu, el corazón y la conciencia con tanta mayor constancia y energía cuanto más se acrecienta el influjo de la materia en el mundo. En esta esfera superior más que en otra alguna es siempre posible y glorioso el progreso; la virtud es más difícil en los siglos del lujo y bajo la púrpura de la opulencia y de la industria, que bajo el sayal y la armadura de hierro de los tiempos bárbaros; pero también hay en ella acaso más dignidad, más nobleza, más dulzura.

La religión, además, y la inteligencia humana, tienen recursos infinitos para que el hombre inteligente y religioso se ponga siempre al nivel y aun á la cabeza del progreso material, sea el que fuere.

No ha ensayado el cristianismo sus primeras fuerzas en un mundo ignorante y bárbaro; y cuando se halló en ese mundo, encaminó todos sus esfuerzos á elevarlo sobre el mundo culto y civilizado que le precediera, y lo consiguió, ¡y esto mundo nuevo somos nosotros!

Y lo ha conseguido, haciéndonos aprovechar las antiguas enseñanzas profanas, ennoblecidas y purificadas por él, y añadiendo las lecciones, las verdades y las virtudes que son exclusivamente suyas.

Por mucho que se haya dicho y hecho, el cristianismo es y será siempre la antigua y fecunda savia de las sociedades modernas, sin la cual la más avanzada civilización nada produce de nuevo que sea grande, que sea puro, que sea bello y verdaderamente duradero.....

La educación superior intelectual conviene á todos los que por su *posición providencial*, su *talento privilegiado* ó su *vocación superior* están llamados á recibir un desarrollo del espíritu, del carácter, de la conciencia, más sólido, más extenso, más elevado, más profundo.

Conviene á los que han de ocupar en la sociedad humana un puesto importante y ejercer en él cierta influencia general; que, por consiguiente, tienen necesidad de ser hombres más completos, más ilustrados, más perfectos, porque han de guiar á los demás por las vías de la civilización y del progreso literario, científico, industrial, político, religioso y moral.

Conviene, en una palabra, á todos los que por *los dones naturales recibidos de Dios*, por la *posición social adquirida* ó por *los deberes de una vocación decidida* necesitan el superior desarrollo de las facultades de la naturaleza humana.

Todos éstos, si son de capacidad vulgar, pues puede suceder que con capacidad vulgar se tenga una posición social y aun una vocación que no lo sea, serán elevados sobre el vulgo por la educación superior; y si están adornados de excelentes facultades, llegarán á ser hombres eminentes, de grande importancia social ó religiosa.

La educación superior intelectual es, pues, conveniente y aun necesaria para todos los cargos que exigen por sí mismos gran desarrollo de espíritu, de carácter y de conciencia, es decir, para todos los cargos de autoridad, para todos los grandes servicios sociales, para la magistratura, la legislación, el gobierno, la diplomacia y los negocios políticos, la literatura superior, la filosofía, la educación, el sacerdocio. Es á veces necesaria para los grados superiores de otras profesiones que al parecer no la requieren por sí mismas.

El magistrado necesita de razón y de juicio en grado superior, de perspicacia y de firmeza, de noble y grave sensibilidad, de elocución clara y precisa, de conciencia íntegra é ilustrada.

Todas las facultades austeras del hombre deben perfeccionarse en el que está llamado á juzgar á los hombres.

Necesita, pues, la educación superior, y es para él una *necesidad de la profesión.*

No sólo se hace de él el hombre distinguido, el hombre completo, sino que prepara al magistrado, y hasta puede decirse que le auxilia en la parte más positiva como *jurista*.....

¿Podrá disputarse que sea menos necesaria esta educación para la gobernación del Estado, para los negocios políticos?

¿Quién necesita más el completo desarrollo de la razón, del juicio, del carácter, de la conciencia, que el que puede, que quiere gobernar un día á los hombres? ¿A qué *manual* de conocimientos podrá reducirse un arte que supone los conocimientos más generales, más aun, que supone todos los conocimientos? ¿Dónde se aprenderá este arte si no es en las lecciones de los sabios y en las grandes enseñanzas de la historia, si no es estudiando los monumentos más ilustres de la reflexión y de la experiencia? ¿Dónde ha de adquirirse la fortaleza de carácter sino pasando los veinte primeros años de la niñez y de la juventud bajo la vigilante y severa disciplina de la escuela? ¿Cómo conocer el lazo de los espíritus y los corazones y el secreto de hacer florecer las sociedades si no nos abre la religión los tesoros de su sabiduría?

La diplomacia, que es el arte de las relaciones de pueblo á pueblo, y que decide con frecuencia los intereses más generales de la sociedad, ¿necesita menos de la educación superior intelectual y moral? ¿Le bastará al diplomático haber estudiado el inglés y el aleman y haber asistido á un curso de derecho público?

¿Quién no conoce también la necesidad de una sólida y vasta educación intelectual para el *literato*, el *filósofo* y el *historiador*?

El número de éstos es, sin duda, limitado, pero su influencia es grande, porque sus opiniones sirven de fundamento á las de la juventud. La ignorancia en ellos es el menor de los males. La falta de razón, de juicio, de gusto; la falta de fe, la inmoralidad, la instabilidad de carácter, la ligereza de conciencia son mucho más desastrosos.

Sin esta sólida y superior educación, extraviarían la sociedad literatos tan desprovistos de razón como de sentido moral, historiadores sistemáticos y parciales, filósofos incapaces de persuadir la verdad y enseñar la virtud.

En fin, para el profesor y para el sacerdote, la educación superior es un medio indispensable de acción y por lo mismo un deber sagrado. Sería criminal temeridad abrazar tales carreras sin procurar adquirir toda la perfección intelectual y moral posible. Los llamados al sacerdocio, en particular, no deben olvidar jamás que sus funciones serán muy elevadas, muy graves, muy delicadas; que su educación jamás será demasiado perfecta; que el sacerdote es el que tiene mayor necesidad de ser hombre completo: necesita ser *todo el hombre* y casi un hombre divino, para representar dignamente el hombre ante Dios y á Dios ante el hombre, para ser á la vez el *hombre del pueblo* y el *hombre de Dios.*

He aquí algunas profesiones para las cuales es de absoluta necesidad la educación superior; pero hay otras que sin exigir necesariamente los conocimientos generales y el desarrollo del espíritu debido á la educación superior, no por eso deja de proporcionarles inmensas ventajas; hay otras muchas en que esta educación proporciona incontestable superioridad.

En el arte militar, por ejemplo, en el cual puede llegarse á los grados superiores sin esta educación, jamás se puede ser, salvas las excepciones del genio, un *Gran Capitán*, jamás un *Condé*, con su mirada de águila á los veinte años;

En marina se podrá ser un Juan Bart, pero jamás un Tourville;

En administración pública se puede llegar á ser por una sólida y brillante educación un gran ministro, un Sully, un Colbert, en vez de ser un ingeniero de puentes y calzadas ó jefe de sección.

En estas profesiones más que en otras se requieren ciertos conocimientos especiales; es menos necesario para el ejercicio de la profesión lo que se enseña en la educación superior; pero ¿es inútil fortalecer las facultades especiales, el desarrollo del espíritu debido á esta educación?

Las humanidades, que á veces parecen inútiles, lejos de perjudicar á las profesiones especiales, son como su base ó su raíz; conservan en ellas y fortalecen su savia, las nutren con jugos generosos, apropiados á todo lo que es grande y *bello*, y les hacen producir grandes y magníficos frutos.

No disputo que no sea necesario aplicar para esto al joven á otros estudios, lo cual toca decidirlo á un padre ilustrado ó un maestro entendido. Antes, por el contrario, creo que es preciso sacrificar algún género de instrucción, parte de las humanidades, las letras griegas ó latinas, pero la educación, jamás. De una ú otra manera procúrese desarrollar, elevar el espíritu del niño, formar su carácter, su conciencia y su educación.—*(Dupanloup.)*

Clasificación. Todo asunto, toda operación del hombre han menester orden, discernimiento y cierto grado de prudencia á fin de poder mejor cotejar los medios con que cuente para llevar á cabo su designio; y cuanto más difícil ó ardua es la empresa que acomete, tanto mayor ha de ser el grado de actividad intelectual empleado en su consecución. Estos son hechos comprobados continuamente por la experiencia, la cual nos manifiesta que cuando nos proponemos sujetar al dominio de nuestras facultades intelectuales una idea que haga relación á muchos seres, el único medio, ó al menos el más expedito, es la clasificación. Por ella llega el sabio naturalista á darse cuenta de la prodigiosa multitud de seres que pueblan la tierra, de la misma manera que un operario se la da de los diversos instrumentos que tiene para la fabricación de sus artefactos. Y si nuestro objeto fuera analizar, podríamos enumerar infinitos casos que corroboran nuestro aserto; pero hoy fuera diligencia vana, pues todos comprendemos que sin esta interesante operación nuestra inteligencia desfallecería abordando muchas dificultades, á la vez que la imposibilitarían de poder conseguir su designio. En una palabra, por la clasificación adquirimos en rápidos instantes vastos conocimientos que sin ella y sin un orden de relaciones en las ideas no podríamos alcanzar sino con excesivo trabajo y de un modo imperfecto.

En ninguna parte se reconoce mejor esta necesidad que en una escuela, lugar donde con frecuencia se reunen ciento, doscientos ó más niños, los cuales han de ser dirigidos por un solo profesor; en esta reducida sociedad, compuesta de individuos con el germen del bien y del mal, donde se han de desarrollar principios eficaces y propios para fomentar el primero y cortar de raíz el segundo, se hace más indispensable una completa y amplia clasificación. Todos han reconocido esta necesidad, y ha llegado su conocimiento á tal extremo, que pres-

criben su aplicación sin haber nunca examinado la posibilidad de realizarla.

Llevado también por el mismo convencimiento, y deslumbrado por el bello aspecto que presenta un establecimiento donde se sabe el lugar destinado para cada cosa, me lisonjeé de poder poner en práctica una clasificación del personal de mi escuela, y saber siempre y con la mayor prontitud los cargos de un niño en la misma y secciones á que en cada clase pertenecía; idea que, á pesar de lo mucho que me halagaba, se convirtió en pura ilusión cuando me ví precisado á poner en práctica lo que en teoría había concebido de muy fácil aplicación.

Encargado por primera vez de una escuela donde concurren próximamente cien niños, y ampliada hasta comprender el número de ocho asignaturas, toqué inmediatamente infinidad de obstáculos que, aunque en un principio me arredraron, al fin conseguí superarlos; pero al proponerme hacer la clasificación dudaba qué camino tomar para conciliarlo todo; economía de tiempo, claridad, precisión, exactitud, todo lo buscaba, pero en vano.

En efecto, en dicha escuela, que como en todas, las clases han de ser generales, tenía por precisión que hacer ocho listas que cada una contuviera los nombres y apellidos de los niños asistentes á la misma, lo cual hacía un total de ochocientos nombres. Las listas para los funcionarios, revista de limpieza, paseo, etc.; la necesidad de renovarlas en los exámenes mensuales, la dificultad de ver con prontitud el estado de la escuela, todo, en fin, vino á manifestarme la imposibilidad de una clasificación de los niños, y mucho más si á esto añadimos el haber muchos de unos mismos nombres y apellidos, y la dificultad de que se entiendan por ellos estando acostumbrados á ser llamados por un apodo, las más veces bien raro. Convencido, pues, de la inconveniencia de la clasificación por los anteriores sistemas, me propuse hallar medio de reducirla á su mayor grado de sencillez y exactitud, y esto lo conseguí por medio del siguiente cuadro, que es el que sirve en mi escuela. Por él se eliminan los referidos inconvenientes y se obtiene de un modo preciso y claro, y economizando tiempo, la clasificación completa de los niños, con la circunstancia ventajosa de que, si se le dan dimensiones algo mayores y los números se hacen con lápiz, es lo más sencillo borrar uno de ellos para trasladarlo á otro lugar á medida que los niños van adelantando en el curso de sus estudios; pero si se emplea la tinta, bastará pasar una línea horizontal por debajo del número para indicar que el niño á que corresponde ya no pertenece á aquella sección. Este número es el que cada niño tiene en el libro de matrícula.

La experiencia diaria me convence cada vez más de la oportunidad de este método, de sus ventajas y de su fácil aplicación, pues he tenido la satisfacción de ver que á los quince días de adoptado, los niños se entendían con la mayor facilidad y se pasaban lista unos á otros, siéndoles poco costoso á los que van ingresando responder por su número siempre que se les llama. Además este es un motivo para tener á la mano y no descuidar el libro de matrícula, precioso registro que tanto contribuye al buen régimen de las escuelas.

Estas y otras ventajas resultan de la adopción de este procedimiento, según podrán ver los que sobre él reflexionen y lo analicen. El deseo de que mis compañeros se aprovechen de ellas, cual lo hago yo, es el único motivo que me impulsa á dar á luz esta idea, sin que pretensiones de ninguna especie guíen en este caso mi pluma.

Escuela pública de.....

Clasificación completa de los niños que concurren á la misma.

INSPECTORES.		INSTRUCTORES. *Secciones.*								SUPLENTES.	CLASES.
De orden.	De clase.	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª		
3	»	»	»	»	»	»	»	»	»	» (1)	Religión y moral.
6	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	Lectura.
9	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	Escritura.
1	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	Gramática.
2	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	Aritmética.
4	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	Agricultura.
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	Geometría y dibujo.
»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	Geografía é historia

CLASES GENERALES.

RELIGIÓN Y MORAL.	LECTURA.	ESCRITURA.	GRAMÁTICA.
Secciones.	*Secciones.*	*Secciones.*	*Secciones.*
1.ª 20 9 12 17 etc. (2)	1.ª	1.ª	1.ª
2.ª 17 —	2.ª	2.ª	2.ª
3.ª	3.ª	3.ª	3.ª
4.ª	4.ª	4.ª	4.ª
5.ª	5.ª	5.ª	5.ª
6.ª	6.ª	6.ª	6.ª
7.ª	7.ª	7.ª	7.ª
8.ª	8.ª	8.ª	8.ª

ARITMÉTICA.	AGRICULTURA.	GEOMETRÍA Y DIBUJO.	GEOGRAFÍA É HISTORIA.
Secciones.	*Secciones.*	*Secciones.*	*Secciones.*
1.ª	1.ª	1.ª	1.ª
2.ª	2.ª	2.ª	2.ª
3.ª	3.ª	3.ª	3.ª
4.ª	4.ª	4.ª	4.ª
5.ª	5.ª	5.ª	5.ª
6.ª	6.ª	6.ª	6.ª
7.ª	7.ª	7.ª	7.ª
8.ª	8.ª	8.ª	8.ª

Buenaventura Marín y Circuns.

Clasificación de los niños. La clasificación de los niños en la escuela es de la mayor importancia. «Desde que el niño llega á la escuela, dicen los Manuales de Pedagogía, se le clasifica según su capacidad é instrucción.» Nada más racional, pero ¿cómo se hace esta clasificación? En esto consiste la verdadera dificultad.

(1) En lugar de las comillas se pone el número que corresponde al niño inspector, instructor ó suplente.

(2) La línea horizontal de debajo del 17 indica que el niño á que corresponde este número ha pasado á la sección inmediata superior, en este caso la segunda.

En muchas de las antiguas escuelas, como en algunas de las actuales, puede decirse que la clasificación dependía de la voluntad de los padres, porque tenía por base las retribuciones. Se comprendía en una división á los que pagaban dos reales, en otra á los que pagaban cuatro y en otra á los que pagaban seis; es decir, se comprendía en una división á los que por espacio de cuatro ó cinco años empleaban seis horas al día en embrutecerse con el silabario en la mano, en otra á los que por su *edad* se consideraban en disposición de *escribir*, y en otra á los que aprendían además lo que se llamaba *cuentas*. De este modo la instrucción primaria era una industria y el maestro estaba reducido á un guarda de los niños pequeños y á un comerciante por lo que hace á los grandes, y á cada uno daba su *género* en proporción al *dinero*.

Hoy ya es otra cosa, porque se han regularizado generalmente las retribuciones. Los maestros no deben hacerse cómplices del embrutecimiento de los niños y dar una instrucción de diferentes precios, sino que deben procurar fijar igual retribución para todos, sea cual fuere la enseñanza. Basta el sentido común para comprender que los que son incapaces de gobernarse por sí mismos son los que exigen más cuidado, más detenida vigilancia; que el movimiento, la inquietud, las travesuras, están en razón inversa de la edad, y de consiguiente, que los que más ocupan y fatigan al maestro son los niños de corta edad, y éstos los que más debieran pagar, de establecerse diferentes retribuciones.

Para asociar racionalmente á los niños debe tenerse en cuenta el desarrollo natural y sucesivo de su temperamento, de su carácter y de sus disposiciones, durante los diversos periodos de la primera y segunda infancia.

La instrucción de los niños, única circunstancia que suele recomendarse, sería en efecto una de las bases más racionales del sistema si fuera fácil siempre distinguir entre la instrucción *artificial* y *exterior*, que varía de un dia á otro con las diversas excitaciones de que proviene, y la instrucción *real* y *profunda* que produce más de lo que anuncia, por el desarrollo de consecuencias ignoradas, pero contenidas implícitamente en los primeros principios de una enseñanza bien ordenada. Admitimos, pues, de buena voluntad que pueden clasificarse útilmente, según su instrucción, mas no atendiendo á lo que *repiten*, sino á lo que *comprenden;* no según lo que *se supone que saben*, sino según lo que son *capaces de aprender*.

Pero además de la dificultad de apreciar la diferencia entre la *instrucción dada* y la *instrucción adquirida*, esta clasificación ofrece el inconveniente, muy grave en instrucción primaria, de favorecer el desarrollo de ciertas facultades con detrimento de otras acaso más preciosas; de aquí esas falsas vocaciones, esas equivocadas especialidades, origen de ilusiones peligrosas para los padres y los maestros, á la vez que de la necia vanidad que ciega los niños por algunos progresos parciales. La instrucción propiamente dicha, limitada necesariamente á la capacidad de cada uno, no manifiesta sino ciertas disposiciones puestas en juego comunmente por circunstancias accidentales; por consiguiente, no puede formar más que un elemento secundario para apreciar el verdadero desarrollo del niño, y cuando se quiere asociar ó reunir sin perjuicio cierto número de individuos bajo un régimen y para una enseñanza comunes, se atiende al grado de desarrollo de cada uno. La instrucción primaria, como destinada al pueblo y á la niñez, reclama por ambos títulos una enseñanza que ejercite todas las faculta-

des del cuerpo y del alma. En edad más avanzada, en escuelas especiales se promueve el desarrollo de algunas de ellas, y entonces basta tener en cuenta las dominantes para la clasificación de los alumnos, pero no cuando se trata de la enseñanza primaria, en la cual debe servir de norma la necesidad de una misma dirección en armonía con grados análogos de desarrollo intelectual y moral.

¿Están tales necesidades morales en relación con la edad de los niños? ¿Se suceden siguiendo un orden constante los diversos grados de aptitud en un mismo individuo y según la edad? En fin, ¿puede servir la edad para determinar una clasificación racional?

El desarrollo físico de los niños está en verdad sujeto á fases regulares que por lo común son de igual duración, pero á veces ésta se acorta ó se alarga por el temperamento ú otras circunstancias particulares. Puede decirse que la primera infancia termina á los siete años y la segunda á los catorce. Estos dos períodos se subdividen en fases secundarias, más ó menos caracterizadas según los individuos, y más ó menos importantes, según se consideren. Bajo el punto de vista de la educación es preciso reconocer: 1.° Edad de la educación materna, hasta los tres ó cuatro años. 2.° Edad en que se completan los cuidados maternos y se fortalecen con una dirección más firme y regular, que supone la intervención del padre ó del maestro, hasta los seis ó siete años. 3.° Primera edad escolar, hasta los diez años. 4.° Segunda edad escolar, hasta los catorce años. El desarrollo del hombre se verifica proporcionalmente y en los tres órdenes de facultades á la vez durante estos períodos. En la primera edad domina la sensibilidad física y empiezan á manifestarse los primeros elementos de la sensibilidad moral; á los impulsos é impresiones puramente animales, se agregan pronto las emociones morales y empieza á manifestarse el sér humano; los fenómenos intelectuales facilitan las relaciones con los objetos que nos rodean; del instinto se pasa al conocimiento, primero en el recinto del hogar doméstico, y después en una esfera más extensa y variada.

Pero si este desarrollo simultáneo y armónico de la criatura racional marcha con la edad, ¿no influyen también las circunstancias particulares del niño? ¿No tiene más ideas un niño criado en un palacio que otro de la misma edad que sólo ha visto los toscos muebles de una choza? ¿Y no varían estas circunstancias para cada individuo en cierto grado, y con ellas el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales? La edad, pues, no indica sino de una manera general el verdadero desarrollo de cada niño. Uno será muy crecido y vigoroso, y tendrá menos capacidad intelectual de lo que corresponde á su edad; mientras que otro, por el contrario, endeble y delicado en cuanto á su físico, estará dotado de sensibilidad extremada é inteligencia precoz. ¿Pueden, según eso, someterse ambos á la misma disciplina y sacar provecho de idénticas lecciones?

La edad, pues, será una indicación aceptable por lo común, pero con algunas modificaciones determinadas por el desarrollo á que hubieren llegado los tres órdenes de facultades del hombre: la robustez, el sentimiento y la inteligencia dominan en diverso grado en cada niño, y es preciso buscar un término medio para calcular la aptitud especial de cada uno.

La edad física, con las modificaciones que reclama la aptitud moral é intelectual de los niños, constituye, por decirlo así, una *edad moral*, según la cual es fácil la clasificación de los niños.

Conforme á este dato se distribuyen los niños en tres grandes divisiones: niños menores de seis años, de seis á diez y de diez á doce. Esta es la primera división que establece el Reglamento de Escuelas, combatida generalmente por todos, porque no tienen presente las diferencias de disciplina y enseñanza que cada una de las tres edades exige, porque no se piensa sino en la parte material de la enseñanza.

Veamos el régimen y disciplina propios de cada una de estas divisiones.

La primera se compone de niños menores de seis años, con las modificaciones de aptitud que constituyen la edad moral.

Para los niños de esta división ha de ser la escuela una nueva familia en que se despierten y desarrollen con oportunidad los afectos morales sin separarse mucho de los cuidados propios de la educación doméstica.

¿Qué ha de suceder á tan tiernas criaturas en medio de la confusión de ideas y sentimientos extraños para ellas, y reducidos á manifestaciones ficticias y artificiales en que por lo común se les coloca? ¿Qué pueden hacer bajo esa tiránica disciplina que está en contradicción permanente con las naturales necesidades de vida y de movimiento y con los invencibles instintos de curiosidad é independencia? ¿Quién puede calcular el fatal influjo de la quietud y el silencio en el temperamento y el carácter de los niños contenidos por repetidas amenazas, esperando una lección abstracta que no satisface ni los primeros deseos de instrucción, ni los sentimientos habituales?

Esta primera división requiere un régimen especial y método propio para fecundar los primeros sentimientos y dirigir las primeras ideas. Movimiento, espontaneidad, ejercicios variados, lecciones sensibles, vida, alegría, satisfacción: he aquí el régimen que conviene á la primera división. Que adquiera el niño profundo sentimiento del deber antes de someterle al duro yugo de éste.

Los niños de la segunda división, dotados de más calma y tranquilidad, empiezan á fijar su espíritu y á seguir los sentimientos de orden y moralidad que se han desarrollado en su alma. Por eso las lecciones pueden ser más largas y la disciplina más exigente sin temor de embrutecerlos. La educación, limitada antes á rectificar y continuar el primer desarrollo y las primeras impresiones domésticas, empieza á conformarse al objeto positivo y social á que ha de encaminarse luego, porque las disposiciones morales y la aptitud intelectual adquiridas prestan un apoyo sólido al maestro. Pero en este período debe conservarse en parte la dulzura del régimen anterior, introduciendo gradualmente la firmeza característica de la educación escolar.

En la primera división deben dominar los ejercicios para el desarrollo de las facultades del hombre; en la segunda las lecciones para la adquisición de conocimientos determinados. A los niños de la primera división sólo hay derecho de exigirles atención y curiosidad, deseo y capacidad para aprender. A los de la segunda división los conocimientos instrumentales necesarios para la instrucción ulterior, como la lectura, escritura, nociones de cálculo y de gramática, completados con el de los deberes de moral y religión.

En la tercera división la disciplina grave y rigorosa debe preparar á la vida social: la enseñanza se generaliza en la teoría y se concreta en la práctica á los objetos de aplicación inmediata. Ya no se necesitan *ejercicios* preparatorios, y las *lecciones* ceden gradualmente su lugar al *estudio*. La palabra del maestro,

la letra del libro y la práctica del estudio, todo se dirige á preparar al discípulo dócil é inteligente de hoy, para las ocupaciones á que ha de consagrarse mañana.

Medítese bien acerca de estas tres fases tan distintas de la obra de la educación, y dígase luego si la clasificación de los niños por edades, recomendada por el Reglamento de Escuelas, es ó no necesaria. ¿Pueden tener algo de común los ejemplos, los consejos, las lecciones, los ejercicios, ni los premios, ni los castigos en estas tres divisiones?

Esta debe ser, pues, la primera clasificación de niños en una escuela, y diríamos la única, si apreciándose más la educación de la infancia no se encomendase á un solo maestro mayor número de niños de los que humanamente puede dirigir con todo el provecho que fuera de desear.

La fuerza de las cosas, ó más bien la falta de recursos y á veces la indiferencia y la poca reflexión, obligan al maestro á admitir en la escuela un crecido número de niños. Se calcula la fuerza de una máquina, la de un animal, la fuerza física del hombre cuando se trata de aplicarla á un objeto determinado, y no se piensa en la extensión y poder de las facultades humanas cuando se trata de aplicarlas á un negocio tan importante como la educación de la infancia. No se aprecia ni la extensión de la vista, ni la de la voz, ni la acción del alma, ni la tensión del espíritu; ¡como si todo esto fuera ilimitado en el maestro! Ese número de niños indeterminado que se admite en las escuelas, es lo que obliga á la adopción de diversos sistemas para el régimen y gobierno de las mismas y la clasificación que llamamos *por secciones*.

La clasificación por secciones depende del régimen de la escuela, y se funda en la instrucción adquirida, ó más bien en la capacidad de los niños para aprovechar determinadas lecciones. Las reglas principales están reducidas á que el número de secciones y el número de niños de cada una sea proporcionado á la acción del maestro y de sus auxiliares.

Pero esta clasificación no destruye la de la edad, y pensar otra cosa es un error vulgar que, como otros muchos de la pedagogía antigua y moderna que tendremos ocasión de combatir, es de graves consecuencias para la educación de la infancia.

Clasificación de la enseñanza. La enseñanza en las escuelas primarias se divide en tantas clases como materias abraza el programa. Las clases se subdividen en grados ó secciones, de manera que guarden proporción entre sí y sea natural y fácil el paso de una á otra. El número de grados ó secciones depende del sistema adoptado para el régimen de la escuela. Nada hay, pues, más fácil que esta clasificación, porque el mismo reglamento determina las primeras subdivisiones, y no hay maestro que estando instruído como debe estarlo en lo que ha de enseñar, no alcance á dividir en grados cada una de las materias que abraza la instrucción primaria elemental.

Las clases han de ser generales, es decir, cada una de las materias de enseñanza ha de explicarse á todos los niños en la proporción debida. El simple sentido común lo recomienda así por interés de los niños y de la educación, por más que algunos profesores se empeñen en sostener lo contrario fundándose en argumentos erróneos.

No hay ramo alguno de enseñanza de los que comprende el programa de las escuelas, cuyos rudimentos no estén al alcance de la comprensión de los niños de menor edad. Si algunos maestros no logran que los niños comprendan lo que se les enseña relativo á determinadas materias, esto depende de que nó se valen de los medios oportunos. Hay ejercicios á propósito para todas las edades, y es claro que los niños de menor edad no podrán aprovechar con los ejercicios peculiares de los más instruídos, así como no adelantarían éstos con los ejercicios propios para poner en juego las facultades de los menos adelantados. Empléense, pues, los medios convenientes y los discípulos sacarán provecho de las lecciones.

El ejercicio monótono de un estudio exclusivo es cruel y embrutece á los niños. Ocupar seis horas en la lectura, como antes se hacía, y por espacio de algunos años, á los principiantes, es una mortificación, un martirio para ellos y contribuye á aletargar por la inacción sus facultades intelectuales, hasta el punto de que apenas pueden ponerse despues en juego sino á costa de grandes esfuerzos. La verdadera educación primaria debe desarrollar todas las facultades naturales proporcionalmente al grado de poder que la edad y la aptitud de los niños manifiestan.

Clasificación de los ejercicios escolares. Para la acertada distribucion del tiempo y el trabajo en una escuela, asunto de los más graves y difíciles para la educación y enseñanza, conviene mucho distinguir los diversos ejercicios en que se ocupa á los niños.

Estos ejercicios pueden considerarse bajo un doble punto de vista: primero: según la naturaleza de las facultades que ponen en juego; segundo: según el influjo que pueden ejercer en el orden y el trabajo de la clase.

Bajo el primer aspecto pueden dividirse en ejercicios *intelectuales* y ejercicios *gráficos*.

Llamamos particularmente ejercicios *intelectuales* á los que requieren cierta tensión del espíritu, ya por la aplicación exclusiva de una de las facultades á un estudio especial, ya por la aplicación compleja y simultánea de las diversas facultades á la inteligencia de un trabajo más difícil. Para repetir mecánicamente una serie de ideas, por ejemplo, no se requiere más que memoria; una lección oral no exige en un principio sino atención y memoria; pero, para ordenar, repetir y redactar las nociones adquiridas, es indispensable la intervención del juicio y á veces de la imaginación. Pueden, pues, ponerse en juego la atención, la memoria, la imaginación y el juicio del niño, ó aislada, ó simultánea, ó sucesivamente. Varía asimismo la acción de las facultades morales: una lección excita la sensibilidad del discípulo, otra le deja el mérito de la resolución, mientras que la mayor parte de las lecciones técnicas dejan en notable inacción las facultades intelectuales y morales. Requiérese grande habilidad por parte del maestro para promover con acierto la acción de cada facultad, á fin de desarrollar su poder; para excitar los deseos é instintos personales á fin de satisfacerlos después con provecho de la razón y de la moral; para distribuir en fin el trabajo de manera que se robustezcan y no se alteren las fuerzas. En esto consiste el verdadero secreto del ascendiente del maestro. Los que desatienden los inagotables recursos de la propia actividad de los discípulos y se limitan á hacerles copiar maquí-

nalmente algunos modelos y á que reproduzcan literalmente la lección del libro, no pueden aspirar á que sus discípulos sean un día hombres activos é inteligentes.

Los ejercicios *gráficos*, propiamente dichos, son los que forman el buen golpe de vista, la soltura de la mano, la facultad de la imitación, la acción instintiva y siempre algún tanto mecánica, de los órganos de los sentidos. El dibujo, la escritura, los ejercicios de ortografía, la copia en limpio de lecciones, etc., deben considerarse como ejercicios gráficos. No desconocemos que la fiel reproducción de las formas, la exacta apreciación de las distancias y el rá pido sentimiento de las proporciones exigen comunmente la intervención de la inteligencia, el buen gusto, la revelación intuitiva de cierta armonía en la combinación de las líneas y los números, acción del alma que toca en parte á las facultades morales; pero creemos que en general, la lentitud de la acción gráfica y el hábito dan á estos ejercicios todos los caracteres de un trabajo puramente exterior, que deja en descanso la mayor parte de las facultades intelectuales. Esta división de los ejercicios es de grande importancia, así como también el saber arreglar la actividad corporal de los discípulos durante los ejercicios intelectuales.

Considerados en su relación con el orden y el trabajo de la clase, los ejercicios son *mudos* y *orales*.

El *ejercicio mudo* consiste en practicar en silencio los trabajos indicados por el maestro. Este trabajo individual es seguramente muy provechoso cuando tiene por objeto la preparación del alumno para la lección inmediata ó el repaso para comprender mejor lo que acaba de explicarse; pero por lo común, es un ejercicio vago y monotono para desembarazarse el maestro del discípulo. Suele consistir en aprender de memoria una lección que no se ha explicado, en *repetir* ó *repasar*, en reproducir con descuido un modelo indicado con indiferencia ó á á la ventura, ó bien en esperar en la inacción el momento de una lección individual corta y rara. De este modo los ejercicios mudos, como fácilmente se comprende, lejos de ser útiles, son en extremo perjudiciales.

El *ejercicio oral* tiene por objeto, bien la lección explicada de viva voz por el maestro, bien la repetición ó aplicación de las lecciones anteriores hecha sucesivamente por los discípulos en provecho de toda la sección. Importa mucho que el maestro no sustituya completamente al discípulo, que no hable, que no obre, que no demuestre por él; de suerte que el ejercicio oral no supone la acción exclusiva del maestro, la cual debe limitarse á desarrollar, precisar y hacer el resumen de las ideas adquiridas por el discípulo, extendiéndolas á nociones nuevas. Esta clase de ejercicio, raro en las escuelas primarias, supone comunicación inmediata de los sentimientos del maestro al discípulo, y por consiguiente es una acción que educa directa y continuamente, que exige la aplicación especial de las facultades del maestro á la exposición clara, animada y al alcance de todos, de una lección determinada, y que requiere por parte del discípulo atención sostenida por lo imprevisto de los desarrollos y la variedad de los procedimientos. Tal ejercicio anima la inteligencia y fecundiza el trabajo, mientras que la letra muerta del libro, la copia mecánica de una muestra, la monotona repetición de una serie de palabras aprendida de memoria producen por lo común la apatía y el disgusto.

Los ejercicios mudos deben consistir en el trabajo individual pero determi-

nado de los discípulos y bajo la inspección indirecta, pero siempre activa del maestro. Estos ejercicios deben disponerse de antemano de modo que ocupen constante y completamente á todos los discípulos que toman parte en ellos, y que dejen libertad al maestro para entregarse á otros cuidados más directos con los discípulos cuya enseñanza reclama el ejercicio oral.

El ejercicio oral supone que se conserva fácilmente en la escuela el orden y el silencio con sólo la presencia del maestro entre los discípulos que se ocupan en los ejercicios mudos.

Los ejercicios pueden ser simultáneos ó sucesivos, largos ó cortos, etc.; pero esto corresponde á la distribución del tiempo.

Clemente de Alejandría. Nacido en el paganismo, llegó á ser, después de su conversión, uno de los más ilustres doctores de la Iglesia. Hombre de ciencia y de piedad, á la vez que las Sagradas Escrituras cultivaba y enseñaba los estudios profanos y las antiguas letras, como medio de ilustración y de combatir á filósofos paganos en las polémicas sostenidas con los cristianos. Convertido por Panteno, fundador de la escuela de catecúmenos de Alejandría, el cual, siendo filósofo estoico había abrazado también el cristianismo, se ocupó en la enseñanza en aquel célebre establecimiento, en el que sucedió á su fundador. Bajo su dirección adquirió la escuela gran renombre por la calidad y extensión de los estudios. Obligado á abandonar á Alejandría por la persecución de Séptimo Severo en 202, volvió al cabo de algunos años á continuar sus funciones de director, y allí murió en el año 217.

Sus obras forman dos volúmenes en folio, y comprenden, entre otras, una *Exhortación á los gentiles*, el *Stromates*, colección de pensamientos cristianos y máximas filosóficas, y el *Pedagogo*, que es un tratado de moral.

Cochin. *(Historia de la Educación.)* El fundador de las escuelas de párvulos en Francia, el creador de las escuelas designadas con el nombre de Cochin por el reconocimiento público, el amigo perseverante y desinteresado de las escuelas elementales, pertenece de derecho á la galería selecta que erigimos en el DICCIONARIO á los maestros célebres, á los bienhechores de la infancia, cuya vida y trabajos son á la vez un ejemplo, un estímulo y un honor para todas las personas consagradas á las difíciles y honrosas funciones de la educación.

Entre los hombres que en el presente siglo han contribuído más en Francia á los progresos y á la propagación de la instrucción primaria, entre los que se han ocupado con más perseverancia y con más fruto en la mejora de la suerte de las clases menesterosas, debe colocarse en primera línea á Mr. Juan Dionisio María Cochin. El rápido bosquejo que vamos á trazar de su vida, demasiado corta, pero muy cumplida, bastará para juzgar sus servicios y trabajos.

Mr. Cochin nació en París en 14 de Julio de 1789, en el mismo momento en que acababa de estallar la revolución. Su padre era entonces alcalde y diputado del duodécimo distrito, que debía administrar y representar su hijo cuarenta años después.

Su familia era de las que en la actividad, la inteligencia y el trabajo alcanzan la fortuna, la conservan con el orden y la buena conducta, y la honran y santifican con la beneficencia y la caridad.

Mr. Cochin siguió la carrera de abogado, en la que se distinguió por sus talentos y por su amor al trabajo. En pocos años conquistó la confianza pública, una posición brillante y la amistad de personas distinguidas.

Para completar sus satisfacciones contrajo matrimonio con una esposa digna de él, sin que dejase por eso de continuar trabajando en favor de sus semejantes, empresa á que se veía arrastrado para su propia dicha.

Alcalde desde Febrero de 1825 del duodécimo distrito, en cuyo cargo sucedía á su padre, atendió con especial diligencia á los cuidados sanitarios, abriendo calles, dando mejor distribución á las aguas y salvando á multitud de niños entregados á la vagancia, mientras sus padres se dedicaban al trabajo para ganar la vida. Pero sobre todo se consagró á la mejora moral de su jurisdicción.

Formó el plan de un establecimiento completo de instrucción primaria en el arrabal de San Marceau y concibió el pensamiento de agregarle una escuela para la educación de los niños de dos á seis años, que debía ser la escuela de párvulos.

Para realizar sus ideas reunió niños de corta edad en dos cuartos alquilados con este objeto en la calle de Gobelin (1826), y se encargó él mismo de dirigirlos, ocupándose en imaginar el mejor método acomodado á la edad de los discípulos, y en enseñarlo á los que destinaba para maestros.

En medio de estos caritativos ensayos, una desgracia terrible vino á destrozar su alma, sus fuerzas y su carrera. Ocurrió la muerte de su esposa, que contaba veintisiete años, y puede decirse que al propio golpe murió también él mismo para el mundo y para la dicha. Dios no le conservó fuerzas sino para la caridad. Abandonó sus negocios y su porvenir, pero no sus caritativos proyectos, la fundación de las escuelas de párvulos.

Esta benéfica institución, de tanta importancia, ocupa una gran parte de la vida de Mr. Cochin.

Es raro que una buena obra no sea inspirada á un mismo tiempo á muchas almas generosas, como si Dios hubiese querido que no pereciese confiándola á un solo instrumento. Es igualmente raro que estas obras no hayan costado muchos esfuerzos, perdidos á veces. Estas pruebas y ensayos parecen necesarios para la perfección y el buen resultado de la obra. Las escuelas de párvulos han atravesado estos penosos principios.

Oberlin, caritativo pastor de Ban-de-la-Roche, aldea de los Vosgos, en 1770 fundó esta clase de escuelas por primera vez en cinco pueblos, y las llamó escuelas de *calceta*, parecidas á nuestras escuelas de *amigas*, cuyo origen es probablemente muy anterior. El venerable anciano encomendó estas escuelas á mujeres piadosas, de las cuales la primera fué *Sara Bouzet* y la más conocida Luisa Scheppler, que continuó la obra de Oberlin durante cincuenta y cinco años.

En 1801 una mujer de gran mérito y de admirable corazón, la marquesa de Pastoret, conmovida por el espectáculo de dos pobres niños, muerto el uno y mutilado el otro por abandono de los padres, confió doce cunas establecidas en un cuarto de la calle de Miromesnil á una Hermana de la caridad. Las madres llevaban los niños por la mañana, iban á darles de mamar dos veces al día y los recogían por la noche. Mas esta institución, que más bien que escuela de párvulos es lo que en el día se llama *crèche*, y entre nosotros *sala de lactancia*, no pudo sostenerse á pesar de los caritativos cuidados de la marquesa, y se convirtió en escuela ordinaria.

Los ensayos hechos en el Norte de Escocia en 1817 por el fabricante Owen de New Lanark, fueron más felices. Encargóse de la escuela James Buchanan, simple tejedor, á quien había dotado Dios de amor á la infancia y de genio para la educación. Animado por lord Brougham y otros ilustres amigos de la humanidad, logró dar á las *Infant Schools* un método regular.

Para establecer escuelas análogas en París se creó una comisión á cuyo frente se hallaba madama Pastoret. Se reunieron sobre ochenta niños y niñas en un local del Hospicio; se contaba con fondos, pero estuvo á punto de frustrarse el ensayo á pesar de todos los esfuerzos, porque la traducción de dos manuales ingleses no bastaba para comprender el método y era preciso hacer nuevos ensayos.

En tan tristes circunstancias, Mr. Cochin, que había concebido su pensamiento ignorando lo que se hacía en otras partes, se asoció á la comisión creada en París, y pudo asegurarse la obra. Presentó á madama Millet, joven llena de actividad y perseverancia, la cual pasó á Londres, lo mismo que Cochin, á estudiar las nuevas escuelas, y á la vuelta las establecieron en Francia.

Al mismo tiempo Mr. Cochin fundó á su costa el gran establecimiento de instrucción gratuita para mil alumnos, al cual se dió el nombre del fundador por una ordenanza de 22 de Marzo de 1831, establecimiento que fué proyectado, construído y terminado en el espacio de tres meses, y en el cual, al lado de las espaciosas clase para niños, para niñas, para adultos, hombres y mujeres, se colocó la primera escuela modelo de párvulos. Esta escuela, y el *Manual de fundadores y directores de escuelas de párvulos* que publicó entonces, libro que parece inspirado por la inteligencia de un hombre, de acuerdo con el corazón de una madre, y que mereció el premio de la Academia como el *más útil á las costumbres* publicado durante el año, esta escuela y este libro sirvieron de guía para la creación de las demás que se establecieron en Francia.

En estas y otras obras de caridad, como individuo de la Junta de hospicios, se ocupaba Mr. Cochin cuando ocurrió la revolución de Julio.

Encargado entonces de reorganizar el Instituto de Ciegos, en el cual se habían cometido grandes abusos, restableció el orden en la casa, introdujo la economía y mejoró notablemente la suerte de los ciegos. Consejero general y municipal del Sena, y asociado á la difícil administración del Monte de Piedad desde fines de 1830, hizo grandes servicios.

El desarrollo del cólera en 1832 proporcionó á Mr. Cochin repetidas ocasiones de manifestar su celo y ese desprecio á la muerte que cuadra tan bien en un alma cristiana. Pasaba el día en los hospitales, vigilaba en todas partes las medidas tomadas para el enterramiento de los muertos y recogía los huérfanos en la casa de refugio, en sus escuelas y en el hospital Cochin, fundación de un tío suyo. Tantos servicios fueron premiados con una gran medalla.

Su interés por la causa de la instrucción primaria, le obligó á aceptar el penoso cargo de secretario de la Comisión central de instrucción primaria, instituto que tanto ha contribuído al rápido desarrollo de las escuelas del Sena. En 1831 dirigió á las Cámaras un proyecto de ley de instrucción primaria, parecido al que adoptaron en 1833, y en cuya ejecución en París tuvo gran parte. Fué uno de los principales consejeros del ministro para la organización de las escuelas de párvulos, y presidente de la comisión de examen creada en 1837, y fundó con

Mr. Bastelle *El Amigo dela Infancia*, periódico lleno de interés y cuya publicación duró el tiempo necesario para guiar á los fundadores de estas escuelas, propagar el método y fijar el carácter de la naciente institución.

Desde 1835 hasta su muerte, fué constantemente diputado en la Cámara por el duodécimo distrito de París.

Ocupado sin cesar, como individuo de la administración de los hospicios por espacio de veintitrés años y del Consejo superior de Beneficencia desde su institución, en el socorro de los pobres; como de la Comisión central, en la educación de los niños; como del Consejo general, en los asuntos de París; como diputado, en los intereses de Francia; tomando parte, como del Consejo del camino de Orleans, en una de las más grandes empresas de su tiempo; asociándose en comisiones importantes ó en obras útiles, al estudio de todos los progresos; reflexionando en medio de ocupaciones tan variadas, acerca de la ciencia del derecho administrativo y de los métodos de educación, y disponiendo de las horas libres para ser el consejero de tantas familias, el inspirador de tantas buenas obras, el corresponsal de tantos amigos, la honra, en fin, de sus padres y de sus hijos, Mr. Cochin consumía en provecho de la humanidad y de Francia todas las fuerzas de su noble espíritu y todos los movimientos de su noble corazón. «No será bastante larga mi vida para realizar todo el bien que atesora mi corazón,» decía á un amigo. Dios, en efecto, consideró esta vida bastante cumplida y quiso abreviarla. El 18 de Agosto, después de una rápida y violenta enfermedad, pasó á mejor vida á la edad de cincuenta y dos años, con el sentimiento de dejar á sus hijos tan jóvenes, sus obras interrumpidas, sus trabajos incompletos; pero consolado por los auxilios y la firme esperanza de la religión.

Celebráronse sus funerales el día 23 en medio de un concurso inmenso compuesto de personas de todas clases y edades.

«Deseo, decía en su testamento, que asistan á mi entierro los alumnos de la casa Cochin, y si es posible, diputaciones de las otras escuelas de París, pues que mi corazón ha vivido y debe morir consagrado á la mejora de la instrucción popular en Francia y especialmente en París, patria de mis hermanos y residencia de mis hijos.»

Y los votos de Mr. Cochin fueron cumplidos. Asistieron á su entierro los alumnos de las escuelas, los pobres, los ciegos, los alcaldes de París, un gran número de diputados y otras personas distinguidas, y pagaron el tributo merecido á sus cenizas con acento conmovido los representantes de las corporaciones á que había pertenecido el difunto, y un artesano desconocido, que saliendo de la multitud, se adelantó hácia la tumba en el cementerio de Montparnasse.

Las obras de Mr. Cochin le han sobrevivido. Hoy pasan de dos mil las escuelas de párvulos en Francia, y se extienden por todo el mundo cristiano; el *Manual de párvulos* continúa prestando importantes servicios; las mejoras que introdujo en la enseñanza mutua las ha consagrado la experiencia y se han adoptado oficialmente.

Cocina (Escuelas de). De día en día se muestra mayor empeño en difundir y ampliar la educación de la mujer bajo dos distintas direcciones. Mientras unos pretenden arrancarla del hogar doméstico para dedicarla á las ciencias, las letras y las artes, para hacerla entrar en la vida pública en iguales condiciones

que el hombre, los pueblos más prácticos y positivos, como Inglaterra y los Estados-Unidos del Norte de América, procuran instruirlas á la vez, y aun con preferencia, para las funciones propias de su sexo, para servicios indispensables en todas las familias, con cuya instrucción, no sólo pueden atender con ventaja á las ocupaciones de su propia casa, sino ejercer un servicio en cierto modo profesional.

Entre otras enseñanzas de aplicación doméstica, leíamos hace algún tiempo en los periódicos que se habían creado en Inglaterra escuelas de cocina, donde se enseñaba la manera de condimentar los alimentos con los cuidados y operaciones necesarias al efecto, y así era la verdad.

En 1873 se estableció en el Museo South-Kensington de Londres una especie de escuela normal de cocineras con el título de *National Training School for Cookery*, que en el año siguiente obtuvo una subvención del Gobierno. El curso dura cinco meses, en los cuales las discípulas reciben las instrucciones siguientes: Lecciones teóricas y aprender á lavar la vajilla, un mes; lecciones prácticas sobre la cocina de los obreros, otro mes; ayudar al profesor en la práctica de este ramo especial, quince días; lecciones prácticas sobre la cocina de las familias de la clase media, un mes; ayudar al profesor en la práctica de este servicio, quince días; ejercer la enseñanza en lecciones privadas durante quince días, y en lecciones públicas durante los quince restantes del último mes.

Por esta enseñanza paga cada alumna 500 pesetas.

Desde 1876 se crearon varias escuelas de cocina en Londres, á cargo de las maestras cocineras instruídas en la normal y otras, y más adelante se introdujo en el programa de todas las escuelas de niñas el arte culinario.

Estas escuelas se han propagado por las principales poblaciones de la Gran Bretaña, y como las de Londres, expiden diplomas de cocineras.

En los Estados-Unidos se han establecido también diversas escuelas de cocina. La de New-York tiene establecido un curso para las señoras, que pagan de retribución 10 dollars, otro para las familias de los artesanos y las jóvenes que se dedican á cocineras, cuya retribución es de 5 dollars, y otro especial para huérfanas y para las escuelas de las misiones. En cada uno de estos cursos se da la enseñanza completa en dos lecciones conforme al *Manual* de Miss Corson, el cual contiene el programa é instrucciones prácticas.

Colectivas (Lecciones). Un solo maestro en una escuela numerosa difícilmente puede dirigir con fruto á todos sus discípulos, pues carece de tiempo y de fuerzas, de que proviene la ociosidad de algunos de ellos mientras que el profesor se ocupa con los demás, ociosidad que es el germen del desorden y la indisciplina. Para remediar en lo posible este mal conviene estudiar muy detenidamente la distribución del tiempo y recurrir á las lecciones colectivas.

Las lecciones colectivas equivalen á la enseñanza simultánea, pero no de una sección, sino de toda una escuela, lecciones adoptadas hace bastante tiempo en las escuelas alemanas y en las inglesas. Aunque no fuera más sino porque los discípulos se entienden más frecuentemente con el maestro que por el régimen ordinario, cuyas ventajas son incalculables tanto en la educación como en la instrucción, merecerían adoptarse estas lecciones; pero en las escuelas de un solo maestro, especialmente en las de muchos alumnos, son una necesidad.

Compréndese á primera vista que estas lecciones son difíciles, porque se dirigen á niños de muy diversa edad y desarrollo intelectual, y es menester ponerlas al alcance de las más débiles inteligencias, haciéndolas á la vez útiles é interesantes para los niños mas instruídos. Compréndese asimismo que no pueden versar sobre lectura, escritura, aritmética, ni sobre ejercicios de gramática directamente, de que proviene la dificultad, pero esta dificultad no es invencible.

No versarán las lecciones colectivas sobre las materias que consisten en una encadenación de principios, en una sucesión de hechos de los cuales es preciso conocer los primeros antes de pasar á los que siguen, materias que forman el objeto de la instrucción, pero hay otras que no tanto tienden á dar conocimientos propiamente dichos como á desarrollar la inteligencia y á formar el sentido moral, las que contribuyen de una manera más eficaz á la educación, que es lo que suele olvidarse en las escuelas, y éstas son las que mejor se prestan á una enseñanza colectiva.

Hablar y hacer hablar á los niños de lo que está á su alcance es un gran medio de educación, y los ejercicios indicados lo facilitan con provecho de todos, lo mismo de los principiantes que de los más adelantados, variando las preguntas según á quienes se dirijan, y formando de antemano un plan de lecciones independientes unas de otras.

La enseñanza religiosa, en su parte histórica y anecdótica, es asunto propio para las lecciones colectivas. Las narraciones bíblicas, en su sencillez, encierran algo maravilloso que encanta á los niños de todas las edades. Para esto se eligen algunos de los pasajes más interesantes, sin perjuicio del estudio metódico y seguido de la Historia sagrada en la clase especial destinado al efecto. En ocasión oportuna pueden darse instrucciones sobre las festividades del año, y con motivo de lo que ocurra en la escuela ó de otras circunstancias, hablar de los deberes del niño, de los vicios que debe evitar, y las virtudes que ha de practicar.

Préstanse también á estas lecciones las lecturas y narraciones hechas por el maestro, pues á los niños complacen en todas las edades los cuentos é historias. Lo que importa es no referirles la historia en un día fijo como parte de la lección señalada, sino en momentos inesperados y por vía de premio ó recompensa, que es la manera de hacerla apreciar.

Las lecciones de cosas ó sobre objetos sensibles, que tanto se encarecen, no sin falta de razón cuando se dirigen con acierto, tienen aquí su lugar oportuno, pórque pueden elegirse asuntos que interesen á todos y emplear un lenguaje al alcance también de todos.

El Maestro en estas lecciones debe hablar poco, lo menos posible, y hacer hablar mucho á los niños. Expone el asunto, y sin empeñarse en aclararlo con explicaciones que no conducen más que á oscurecerlo, entrando en multitud de detalles que se confunden entre sí, porque se pasa de uno á otro sin dar tiempo á distinguirlos, las explicaciones deben exigirse á los niños por medio de preguntas. Para sostener la atención del niño es indispensable poner en actividad sus facultades por medio de variadas y repetidas preguntas; como mero espectador ú agente no tiene bastante fuerza de voluntad para sostenerla sino por brevísimo tiempo. Cuando el asunto requiera desenvolverse con alguna extensión, antes de interrogar sobre el mismo se interrumpen las explicaciones, aunque

sólo sea para preguntar sobre el sentido de alguna palabra ó sobre alguna cosa que se ha nombrado, lo cual establece un momento de reposo y obliga á todos á estar atentos, porque á todos se dirigen las preguntas. Por este medio se excita sin cesar la inteligencia del niño, se le obliga á darse cuenta de sus ideas, á precisarlas y á exponerlas con claridad por medio del lenguaje.

La principal dificultad en estas lecciones consiste, como ya se ha dicho, en ponerlas al alcance de los menos instruídos, sin que por eso dejen de interesar á todos. Esto depende de la elección del asunto, aparte de la habilidad del maestro. Las verdades del orden moral y religioso, en lo que tienen de más esencial y práctico, son de tal sencillez que se comprenden desde los primeros albores del sentido moral, y se prestan á multitud de preguntas al alcance de todos, reservando para los más adelantados las que suponen algún conocimiento sobre las relaciones y deberes de los hombres, como son las consecuencias y aplicaciones. Las narraciones de Historia sagrada «sirven de alimento á los fuertes, y de leche á los débiles» y no habrá maestro que deje de comprender las preguntas que sobre los mismos puede dirigir á los pequeños y las que debe reservar á los grandes.

La oportunidad de las lecciones por la elección del asunto influye mucho en que sean más ó menos provechosas. Las instrucciones religiosas á propósito de las diferentes festividades del año; las instrucciones morales en relación con las circunstancias especiales de la escuela ó de los niños; las lecturas y narraciones, los ejercicios sobre objetos en relación con las ocupaciones de cada época del año, ó con los paseos, visitas ú otras circunstancias del momento, predisponen el ánimo de los niños á escucharlas y producen más profunda y duradera impresión.

Por fin, no debe desanimarse el maestro por la desigualdad de edad y de inteligencia de sus discípulos. Hay asuntos, y en gran número, familiares á todos, sujetos á la observancia diaria, que pueden someterse con provecho al examen de todos, de los cuales unos adquirirán unas nociones y los más adelantados otras, en la seguridad de que, por común y familiar que sea el asunto, se habrán escapado algunas particularidades y accidentes á la observación de estos últimos. Los principiantes como los más adelantados aprenden siempre alguna cosa, y si el maestro sabe sostener la atención presentando objetos ó escribiendo en el encerado y dirigir preguntas fáciles á los unos y más difíciles á los otros, logrará interesar á todos.

Colegio (Educación del). Bajo la denominación de colegio se entiende junta, compañía, sociedad de individuos que se proponen un fin común, como colegio apostólico, colegio de cardenales, colegio de abogados, colegio de médicos, colegio de enseñanza.

Antiguamente los destinados á la enseñanza se designaban con las denominaciones de colegios académicos y aun universidades, y los hubo muy célebres en España, como el de San Isidoro de Sevilla en el siglo VII y otros. Pero desde la creación de las universidades, los estudios eran muy costosos para los que tenían que concurrir de lejos, y de aquí fundaciones diversas por medio de legados, á fin de que pudieran seguir los estudios los que carecían de recursos, y aun para que los hijos de familias acomodadas los siguieran con más desahogo y

decoro. Esto parece haber sido el fundamento y motivo principal de los colegios mayores y menores creados en España al lado de las universidades, así como el de San Clemente de Bolonia, debido al célebre cardenal Albornoz, el de la Sorbona, de Navarra, y otros en Paris y los fundados en distintos países. A semejanza de éstos, se establecieron otros posteriormente para diversas enseñanzas, en los cuales los alumnos hacen vida común, sujetos á un reglamento bajo la dirección y vigilancia de profesores y jefes especiales.

Prescindiendo de la diversidad de colegios, importa hacer notar que el régimen seguido y que debe seguirse en estos institutos varía esencialmente del adoptado en su origen. Creados en un principio para los estudios eclesiásticos, la disciplina tendía á la mortificación del cuerpo y al quebrantamiento de la voluntad. Reorganizada la enseñanza en Francia durante el primer imperio, en todo se advierte la severa regla militar que se impone también en los colegios de los demás países, especialmente los de raza latina. Pero la pedagogía moderna rechaza lo mismo la primitiva disciplina de los conventos que la de los cuarteles para la educación de los seglares dedicados á la vida civil.

Si el padre de familia no puede ó no sabe educar á un hijo, abdicando gran parte de su autoridad encomienda su educación á un colegio que á su ver reune las condiciones y medios necesarios, en la inteligencia de que al cabo de algunos años ha de devolvérselo hecho hombre y ciudadano, con el sentimiento personal desenvuelto, como se desenvuelve y fortalece en la educación de la familia.

La tradición y la costumbre antiguas no pueden prosperar en la educación moderna, porque las condiciones sociales de otras épocas han variado completamente y varían de continuo. Al antiguo régimen, severo, seco y restrictivo, debe sustituir una organización parecida al de una familia bien ordenada, con la intimidad y la libertad de la vida doméstica; á la pedagogía de la autoridad y el temor, el respeto desde muy pronto de la libertad individual prudentemente dirigida.

Para la educación del cuerpo y del alma se requiere detenido estudio de la influencia de los diversos alimentos en la instrucción, en la fuerza, en el carácter; la relación entre el trabajo mental y las funciones vitales; sobre la materia y forma de los vestidos; sobre el aire, la luz y el color de las paredes de las habitaciones; la gimnástica, la higiene pedagógica, además del conocimiento de la naturaleza y desarrollo del hombre. Y como el colegio tiende á ser el nivelador de las fuerzas morales é intelectuales y físicas, nivelación que violenta la personalidad del alma, es menester asimismo evitar que la vida común, la uniformidad en todo y por todo de los alumnos, no ahogue la iniciativa individual, la originalidad de los talentos, ni el predominio de aptitudes ó facultades especiales.

Con ciencia y arte y con gran dosis de sentimiento paternal, puede el colegio realizar esta educación, es decir, desarrollar la fuerza física, desenvolver el sentimiento moral, cultivar la inteligencia, regular la voluntad, fortalecer el carácter; en pocas palabras, formar el conjunto de hábitos que disciplinan el cuerpo y el alma, según las disposiciones de cada uno.

En otras condiciones, la educación del colegio es más perniciosa que útil.

Colegio académico del noble arte de primeras letras. Este Colegio, cuyos estatutos fueron aprobados por el Consejo en 22 de Diciembre

de 1780, sustituyó á la Congregación de San Casiano. Tenía por objeto principal, «fomentar con trascendencia á todo el reino la perfecta educación de la juventud en los rudimentos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en el noble arte de leer, escribir y contar».

Componían el Colegio todos los profesores de las escuelas públicas de la corte, las cuales, aunque en número limitado que prefijó el Supremo Consejo de Castilla, no estaban sostenidas, ni por el Estado, ni por el municipio, y sólo admitían en ellas á los niños cuyos padres ó encargados podían retribuir la enseñanza, de suerte que estaba completamente desatendido el objeto principal de las escuelas públicas.

El Colegio académico conservó casi las mismas atribuciones que la extinguida Corporación de San Casiano, robustecidas con la sanción real. Sin su anuencia no podían establecerse escuelas públicas en la corte; no se proveían las vacantes sino en individuos de su seno ó en los leccionistas discípulos suyos, y no podía expedirse título de maestro, ni establecerse ninguno como tal en cualquiera punto del reino sin permiso del Colegio.

Como los individuos de este cuerpo mantenían relaciones con las más distinguidas y más acomodadas familias de la capital, conservaron por largo tiempo la dirección de la primera enseñanza. Sin embargo, la Diputación de Caridad del barrio de Miralrío de Madrid estableció una escuela para las niñas pobres, y sus buenos resultados indujeron á establecerlas en otros barrios. Al efecto, Carlos IV, por real cédula de Mayo de 1783, mandó establecer escuelas gratuitas de niños, no sólo en los diversos barrios de la corte, sino en las demás capitales, ciudades y villas populosas del reino, aprobando un reglamento con este objeto. Por lo pronto sólo se cumplía en Madrid tan benéfica determinación. Con este motivo adoptáronse algunas medidas para formar Maestras, si bien lo que á éstas se exigía estaba reducido á comprobar sus buenas costumbres, contentándose con que supieran enseñar la doctrina cristiana, la costura, y como complemento la lectura.

Por lo demás, la educación de los niños pobres se daba entonces exclusivamente en las Escuelas Pías y las ocho llamadas Reales que sostenía á sus expensas el real patrimonio.

El Colegio académico, que al principio fué un adelanto, vino á convertirse en obstáculo para los progresos de la educación popular. Mas á principios de este siglo compartía ya su poder con la Junta de Caridad, y por fin, el Gobierno, por Real orden de 11 de Febrero de 1804, intervino en el examen y habilitación de los Maestros, autorizándolos para establecerse donde mejor les pareciese, lo cual dió el golpe de muerte al Colegio académico.

Colegios internacionales. Aprender diversas lenguas vivas con la misma facilidad que la materna, sin perjuicio del estudio metódico de las letras y las ciencias ó de los ramos que abrazan los programas de enseñanza, es el objeto de los colegios internacionales.

Para realizar el pensamiento se crean ú organizan colegios en distintas naciones, sujetos todos á una misma disciplina y á igual plan de estudios, y los alumnos pasan de unos á otros, conforme al orden al efecto establecido, para aprender las lenguas en el país en que se hablan, sin alterar por eso el curso

ordinario de los demás estudios, puesto que en todos los colegios se sigue idéntica marcha.

La facilidad de las comunicaciones requiere hoy el estudio de diversos idiomas, el conocimiento del carácter y costumbres de diversos países, las relaciones entre unos y otros, y á todo esto y á extender y elevar la instrucción, podían contribuir los colegios internacionales. Las ventajas son patentes, pero deben ofrecerse grandes dificultades cuando hasta ahora no tenemos conocimiento de su existencia. Se han formado proyectos, se han abierto concursos para adoptar acertados planes, se han formado comisiones para promover la creación de los colegios, pero no tenemos noticia de que se hayan creado.

Cólera. La cólera se excita con la resistencia, así en los niños como en los mayores. Sin embargo, no conviene ceder siempre á los caprichos de aquéllos, y está observado que cuando se les niega una cosa con firmeza y serenidad apenas se enfadan. Es de grande importancia no fomentar en ellos deseos que no han de ser satisfechos, como por desgracia suelen hacer las amas ó criadas. Enseñan á un niño un reloj ú otra alhaja; se la pide aquél, y cerrando la mano ó echándola atrás con poco disimulo, dicen que ya no la tienen. El muchacho, tan pesaroso de no haber conseguido lo que deseaba como exasperado por ver que le engañan, llora y se irrita. De este modo se le ha dado una lección de cólera y además otra de mentira. No tardará en imitarlas escondiendo una cosa que no quiera dar, y afirmando que no la tiene; porque los niños vienen á ser como unos espejos donde se reflejan todas las acciones.

A veces su cólera es un defecto natural: entonces es necesario curarlos como enfermos, manifestando tener lástima de su mal, y acostándolos cuando tienen rabietas para darles algun medicamento sencillo que les disguste. He criado muchos niños: en pocos he hallado una cólera tan violenta que fuese necesario echar mano de dicho remedio; pero cuando lo he empleado ha surtido buenos efectos.

El agua fría echada en la cara es un recurso seguro para apaciguar la cólera, pero peligroso. Un conocido mío le empleó con una hija suya, pero inmediatamente la dió una ronquera de que no se curó jamás.

Si el alumno crece sin que se haya logrado refrenar enteramente su cólera, es preciso usar pocos castigos, y tratar de ilustrar su razón, que es la única facultad por cuyo medio se ha de reprimir este vicio. Téngase presente además que la cólera es contagiosa; y así el padre, la madre ó el maestro debe poner á las rabietas del alumno una resistencia serena y decorosa, aplicando el remedio cuando haya pasado el acceso de cólera.

En las obras de Fenelón se hallan algunas fábulas que compuso para el duque de Borgoña, y cuyo objeto era ridiculizar las rabietas de aquel príncipe. ¿No podría la madre aplicar algunas de estas lecciones ú otra semejante á su hijo cuando le vea irritado? En tal caso convendrá darle tiempo para que él mismo haga las observaciones convenientes.

He aquí como muestra una de las fábulas de Fenelón, en que hace una viva pintura de los excesos á que podía conducir al príncipe la cólera:

«*La abeja y la mosca.*—Cierto día vió una abeja cerca de su colmena á una mosca, y la dijo encolerizada: «¿Qué haces aquí? ¿Te parece regular que un animalillo despreciable como tú se mezcle con las reinas del aire?» «Dices bien, replicó fria-

mente la mosca: es imprudencia el acercarse á una familia tan alborotada como la vuestra.» «¡Cómo alborotada! repuso la abeja. No hay gente más cuerda que nosotras: nadie tiene iguales leyes ni una república tan bien ordenada. Nosotras no cogemos sino flores aromáticas, y hacemos la miel que compite con el delicioso néctar. Quítate de mi presencia, mosca villana é importuna, que no haces sino zumbar y buscar tu vida en las inmundicias.» «Vivimos como Dios nos da á entender, respondió la mosca: la pobreza no es un vicio, pero la cólera sí, y muy grande. Verdad es que hacéis miel dulce, pero vuestro corazón es amargo: sois sabias para hacer leyes, pero arrebatadas en vuestra conducta. Esa cólera con que punzáis á vuestros enemigos os mata, siendo más nociva para vosotras que para los demás vuestra ciega ira. Más vale tener cualidades no tan sobresalientes con mayor moderación.»—(*Mad. Campan.*)

Comenio. *(Historia de la Educación.)* Juan Amós Comenio figura con legítimo derecho como uno de los más activos reformadores de la enseñanza en el siglo XVII y como el iniciador de la pedagogía moderna.

I. —Nació en 18 de Marzo de 1592 en Comna, pueblo de Moravia, del que tomó el nombre, pues el verdadero es desconocido, si bien en su matrícula en la Universidad de Heildelberg aparece como natural de Nivnitz. Sus padres pertenecían á la secta de los *Hermanos Moravos*, perseguida en aquella época, de cuya persecución participó el hijo durante el curso de su vida.

Huérfano desde muy tierna edad, no principió el estudio del latín hasta la edad de diez y seis años; pero su afán de saber le hizo recobrar á fuerza de trabajo el tiempo perdido, y estudió con gran provecho en varios puntos y especialmente en la Universidad de Herborn, el griego, los principios de las ciencias, la filosofía y la teología.

A los veintidós años de edad era rector de la escuela de Prerau, y dos años después pastor de su secta en el mismo pueblo. Allí escribió su primera obra *Gramaticæ faciliores præcepta*, impresa en Praga. De Prerau pasó en 1616 á Fulneck, que desde 1480 era como la capital de los Hermanos Moravos. Allí, á la vez que ejercía el cargo de pastor, enseñaba latín y griego por un método nuevo, y allí principiaron también sus contratiempos.

La guerra de los Treinta Años hacía sus estragos en el país, y después de la batalla de los Montes Blancos en 1621, fué tomado, saqueado é incendiado Fulneck por los imperiales, y Comenio perdió sus libros, sus manuscritos y sus bienes. Huyendo de las persecuciones se retiró entonces á Bohemia, donde permaneció algunos años y escribió, en teco, en bohemio, *El Laberinto del Mundo* y *El Paraíso del corazón*, y principió también en lengua teca la *Didáctica magna*.

Pero allí tampoco estaba seguro, y á consecuencia de un nuevo edicto del emperador contra los Moravos, expedido en 1627, á la edad de treinta y cinco años tuvo que emigrar, con otros muchos de su secta, á Lissa, en Polonia, donde ejerció el cargo de inspector de las escuelas de sus compatriotas, y más adelante fué nombrado obispo de los Hermanos Moravos. Proponiéndose la reforma de las escuelas, escribió en teco, y tradujo luego al alemán, la obra que fué después impresa en latín con el título de *Schola materni gremii* (La escuela en las rodillas de la madre) y preparó seis manuales correspondientes á los seis años de la escuela inmediata superior, los cuales no llegaron á publicarse por falta de

tiempo para corregirlos. En Lissa escribió también una de sus principales obras, *Janua linguarum reserata*, que, como el título indica, abría las puertas para el estudio de todas las lenguas.

Su *Janua linguarun*, aunque imitación de otra obra igual del jesuita Bateux, hizo olvidar el original y adquirió tal reputación, que en el espacio de veintiséis años fué traducida en doce idiomas europeos y en árabe, turco, persa y mogol, y cuyo manuscrito circulaba ya en Oriente desde 1642. Con el mismo propósito que esta obra escribió otro libro que un inglés amigo suyo publicó contra la voluntad del autor, con el título de *Porta sapientiæ reserata*, y otros del mismo género que se han perdido sin que llegaran á publicarse.

Comenio adquirió tal nombradía con su obra, que de varias naciones fué solicitado su concurso para reformar la enseñanza. Invitado por el Parlamento inglés, en 1641 pasó á Londres, donde fué recibido con grandes distinciones, para difundir sus ideas que se hallaban de acuerdo con los fundamentos sobre el método sentados por Bacón; pero las turbulencias interiores obligaron á desistir de las reformas proyectadas. Había sido invitado en 1638 á pasar á Suecia y repetida ahora la invitación por Geer, se trasladó á Norrköping y de allí á Stokolmo. Después de conferenciar con el canciller Oxenstiern, que ya se había ocupado con gran celo en la organización de la enseñanza auxiliado del pedagogo Ratich y con el canciller de la Universidad de Upsala, se le señaló una pensión mientras terminaba su método de enseñanza, estableciéndose al efecto en Elbing (Prusia), en las costas del Báltico. Al cabo de cuatro años había terminado su obra que llevaba por título *Opus pansophicum* (Obra para aprenderlo todo). Llevó él mismo su trabajo á Suecia en 1646, y sometido á examen, fué aprobado por tres sabios; pero quiso darle la última mano antes de imprimirlo, con cuyo objeto volvió á Elbing.

A instancias del príncipe Rakoczy de Siebenburgen, celoso propagador de la enseñanza, fué después en 1648 á Patak, en Hungría, á organizar y dirigir un colegio modelo. Durante cuatro años trazó el plan de la escuela en una obra titulada *Scholæ pansophice classibus septem adornandæ delineatio;* organizó las tres clases inferiores denominadas *vestibulum*, *porta* y *atrium*, sin que por la muerte del príncipe llegase á terminar los cuatro restantes, y escribió la mejor obra elemental de su tiempo, el *Orbis pictus* (El Universo ilustrado).

De Patak volvió á Lissa donde le llamaban sus asuntos episcopales. Pero llegó el año de 1656, de triste memoria para él, se promovieron disturbios, no sin culpa suya, entre los protestantes de Moravia y los católicos de Polonia, y éstos últimos pusieron fuego á la ciudad, en cuyo incendio perdió su casa, su biblioteca y su inapreciable tesoro, sus manuscritos, trabajo de muchos años, y por fin se vió precisado á emigrar de nuevo á la edad de setenta y cuatro años, pasando de un punto á otro, á Francfort sobre el Oder, á Bramdeburgo, á Hamburgo y á Amsterdam, donde por fin encontró tranquilidad y reposo. Vivía en un principio dando lecciones de lengua latina, recibió luego una pensión de Geer, hijo del que le había protegido en Suecia, á cuya pensión contribuían también otros amigos; continuó sus obras sobre métodos, de las cuales publicó una edición completa en 1657 á expensas del mismo Geer.

Era Comenio un hombre imbuído en profundos sentimientos religiosos, como lo demuestra en todas sus obras, y especialmente en la que lleva por título *Lo*

único necesario que importa saber en la vida, en la muerte y después de la muerte, en la cual entre otras cosas se lee:

«¡Debo pasar pronto á la patria celestial y abandonar todas las cosas terrenales! Sí, quiero despojarme de todos los cuidados mundanos y entregarlos al fuego. Me explicaré más claro. Una estrecha choza, sea como fuere, me servirá de palacio, y si no la tengo propia donde descansar mi cabeza, me contentaré, á ejemplo de mi Señor, con que alguno me acoja bajo su techo. O permaneceré bajo a bóveda del cielo, como el divino Maestro las últimas noches de su vida en el monte de los Olivos, hasta que los ángeles vengan á buscarme como al mendigo Lázaro. En lugar de un lujoso vestido me contentaré, como Juan, con una tela grosera. Me bastarán pan y agua en lugar de una rica mesa, y si puedo agregar alguna legumbre, bendeciré la bondad del Señor. Mi biblioteca consistirá en el triple libro de Dios; mi filosofía, en contemplar con David el cielo y las obras del Omnipotente, y en asombrarme de ver al Criador rebajarse hasta mí, pobre gusano de la tierra. Mi higiene se reducirá á comer poco y ayunar con frecuencia; mis principios de derecho á hacer á los otros lo que quisiera para mí. Si alguno me pregunta por mi teología, haré como Santo Tomás de Aquino moribundo, porque siento que pronto cerraré también los ojos, y cogiendo la Biblia, diré con la boca y el corazón: «Creo lo que contiene este libro.» Si se desea una profesión de fe más explícita, diré que la de los Apóstoles, el *Credo*, porque no conozco nada más breve, más sencillo ni más expresivo. Si se quiere saber mi fórmula de oraciones, responderé que el *Padre nuestro*, porque nadie puede ser tan eficaz para abrir el corazón del Padre, como su único hijo que desciende del seno del Padre. Si me preguntan por la norma y regla de mi conducta, diré que los *Diez Mandamientos*, porque nadie puede saber mejor que Dios lo que agrada al mismo Dios. Todo lo mío me parece sospechoso, y me temo, aun cuando obro bien, y exclamo humildente: «Soy un siervo inútil. ¡Tened compasión de mí!»

Tal exaltación religiosa, ese espíritu tan inclinado al misticismo, junto con una ardiente fantasía, modificaron sus creencias en los últimos años de su vida, cayendo en errores á que en aquellos tiempos estaban muy expuestas las almas piadosas.

Seducido por los falsos profetas que se prometían una edad de oro del cristianismo, una nueva redención, quiso pasar también por profeta, y publicó sus predicciones con el título de *Lux in tenebris*, principalmente contra el Papa y la Casa de Austria, y fijaba el principio del *millenium*, es decir, del imperio de los mil años, en 1662. Concibió la idea de una nueva educación para regenerar al hombre por medio de la enseñanza, y en su entusiasmo pretendía transformar la tierra en cielo, idea que no abandonó hasta la muerte, ocurrida en Amsterdam en 1671, á la edad de ochenta años.

II.—El pensamiento dominante de Comenio durante toda su vida, fué la felicidad del género humano por medio de la educación, á que debía servir la enseñanza metódica. «Para aprender con solidez, dice, es necesario partir de la intuición que enlaza íntimamente el conocimiento de las cosas con el de las palabras, y que la ciencia parta de la religión y conduzca á la religión.» Este es el pensamiento dominante de sus obras, cuyo número se hace subir á noventa y dos. La colección de las didácticas publicada en Amsterdam en 1657, forma cuatro volúmenes en folio. La primera parte contiene diez números ó sea diez obras; la se-

gunda, cuatro; la tercera quince, y la cuarta, diez, que aparte de otros trabajos y de los manuscritos perdidos, suponen una actividad prodigiosa.

Janua linguarum. La que le dió á conocer, publicada en 1631 con extraordinaria aceptación, pues, como queda dicho, fué traducida á multitud de lenguas, es la *Janua linguarum reserata*, aunque ni fué la primera que escribió ni la más importante de todas.

Comenio se proponía reformar la enseñanza de las lenguas, que, según demostraba la experiencia, no se entendía bien en las escuelas. Si las palabras, decía, sirven para expresar las cosas, ¿de qué sirve el conocimiento de las palabras sin el de las cosas? Tampoco le parecía bien el uso de los clásicos introducido en las escuelas. Aparte de otros inconvenientes, no bastan, aun estudiados por completo, para adquirir suficiente conocimiento de la lengua, porque los clásicos no tratan de todas las cosas. Con menos tiempo y trabajo se aprende mejor reuniendo todas y cada una de las palabras y frases, formando cuerpo en un compendio; como sería más fácil formar idea de los animales con una ligera revista en el arca de Noé que recorriendo todas las partes del mundo en que se hallan. El irlandés ya citado, W. Bateux, jesuita según unos, clérigo teatino según otros, residente en Salamanca, había publicado hacía algunos años, con el título de *Janua linguarum*, un compendio en latín y castellano, traducido después en ocho lenguas, el cual contenía doce mil frases formadas con palabras usuales, é inspiró la idea del pedagogo bohemio, quien adoptó hasta el mismo título en su obra.

Comenio, considerando muy acertado el pensamiento de Bateux, juzgó defectuoso el libro, y se propuso corregir sus defectos haciendo que la palabra fuese de acuerdo con el pensamiento (*ut intellectus et lingua parallelæ decurrant semper*), de modo que cada uno al hablar exprese sus propias ideas, y para ello clasificó todas las cosas del Universo con sus nombres latinos y la traducción en lengua vulgar, de modo que los niños adquirieran el conocimiento de la cosa y la palabra, y formó mil frases con unas ocho mil palabras, cortas y sencillas en un principio, y más largas y complicadas progresivamente.

El ejemplar que poseemos en cinco idiomas, entre ellos el castellano, fué impreso en Amsterdam en 1661, con el siguiente título: *J. A Comenii. Janua linguarum reserata quinque-lingüis, sive compendiosa Methodus latinam, gallicam, italicam, hispanicam et germanicam linguam perdiscendi, sub titulis centum, periodis mille comprehensa; et vocabilis bis mille ad minimum aucta. Cum quintuplici indice. A Nathanaele Duesio. In idioma gallicum italicum translata et in hac tertia editione accurate emendata atque correcta. Cum interpretatione hispanica, G. R.* El de la parte española dice: *La puerta de las lenguas abierta.*

Comienza saludando al lector y ofreciéndole «una obra bien corta, pero que comprende el mundo entero, y esto sin vanagloria ó jactancia, pues os muestro en ella por compendio, cumplidamente y sin defecto, las flores y frases de las lenguas latina, francesa, española, italiana y alemana de que se compone este breve sumario.» Trata después sucesivamente del origen y creación del mundo, de los cuatro elementos, de los meteoros, de los minerales, de las plantas, de los animales, del hombre, de las artes y oficios, de la casa, de la ciudad, de la iglesia, de las autoridades, de la administración de justicia, del Estado, de los establecimientos y de los ramos de enseñanza, de las virtudes, de los juegos y diversiones, de la muerte, de la Providencia y de los ángeles.

Orbis pictus. Proponíase Comenio con el *Janua linguarum reserata*, proporcionar á los jóvenes en breve resumen ligera idea del mundo todo y de la lengua latina, de modo que aprendiendo de memoria un corto número de páginas se abriesen los ojos á todos los estudios (*oculatum te ad omnia humanitatis studia re ipsa comperies*). A pesar de la favorable acogida que tuvo en un principio, quedó luego como olvidada, aunque no tanto como se supone, pues prescindiendo de defectos propios de las preocupaciones y del estado de instrucción de aquellos tiempos, introdujo radical reforma en los métodos de enseñanza, y hoy mismo sirve de modelo de muchos libros destinados á las escuelas. Pero este libro no realizaba sino muy imperfectamente la idea de que el conocimiento de la palabra marchase á la par con el de la cosa, y aun precediéndole el de la cosa. Reconociéndolo el autor, se lamentaba de ello, y asimismo de que los libros de las escuelas tratasen de cosas que ni habían visto los niños, ni aun muchas de ellas fuesen conocidas de los maestros. Este es el defecto que se proponía corregir con su nuevo libro, cuya primera edición salió á luz en 1657, con el siguiente título: *J. A. Comenii Orbis sensualium pictus, pars I et II, hoc est: Omnium principalium in mundo rerum et in vita actionum, pictura et nomenclatura.*

Este libro viene á ser una edición reformada é ilustrada del *Janua linguarum*. Divídese en efecto en 150 capítulos, y cada uno lleva por cabeza una viñeta que da á conocer las cosas á que se refiere el texto del mismo, que es el del *Janua* ampliado. Como al texto latino acompaña el alemán, aunque el libro se encamine á la enseñanza del latín, tiene también aplicación en las escuelas populares.

Comenio había intentado ilustrar otra obra, el *Vestibulum*, pero no encontró ni dibujante ni grabador que lo ejecutase. En los grabados en madera del *Orbis pictus*, groseros, como debían ser en aquella época, y detestables é incomprensibles los que pretenden representar en forma material cosas espirituales, se emplearon tres años.

A pesar de sus defectos el *Orbis pictus* era el primer libro ilustrado con imágenes, y tuvo la más favorable acogida. En 1659, dos años después de la primera edición, salió á luz la segunda, y se han hecho después otras muchas mejorando sucesivamente los grabados y el texto, de suerte que este libro se ha reproducido por espacio de más de dos siglos consecutivos.

Didáctica magna. A las dos obras de que hemos dado ligera noticia precedió otra, la primera de todas, la mejor de todas, escrita en la fuerza de la juventud, á la edad de treinta y seis años, en que, libre de preocupaciones el autor expresa su pensamiento dejando correr libremente la pluma, y sienta su doctrina con sus principios fundamentales. Esta obra es la *Didáctica magna. Omnes omnia docendi artificia exhibens*, escrita en bohemio desde 1627 á 1632, publicada en su lengua original en 1649, y en latín en 1657, en la colección de Amsterdam.

Esta grande obra, que expone los medios de enseñarlo todo á todos, contiene ideas que, si bien impracticables en su tiempo, se han realizado después, y prescindiendo de la forma propia de aquella época, puede considerarse como escrita para nuestros días, porque en ella se encuentra todo lo esencial de cuanto ahora se pretende hacer pasar como una novedad.

Principió Comenio exponiendo su teoría. Según su modo de ver, hay que distinguir en el hombre la vida vegetativa, la vida animal y la vida intelectual ó espiritual. El hombre habita sucesivamente tres distintas patrias: el cuerpo de la

madre, la tierra y el cielo. Al nacer entra en la segunda patria; al morir y resucitar, en la tercera, en la eternidad. ¡Dichoso el que al salir del vientre de la madre entra en el mundo con los miembros sanos! ¡Mil veces más dichoso el que á la hora de la muerte conserva un alma pura y sin mancha! El hombre es una criatura racional, señor de las demás criaturas é imagen de Dios, dotado en su origen de los medios para adquirir la ciencia y practicar la virtud y la piedad. Oscurecida su inteligencia después de su caída, debemos gracias á Dios, el cual, por medio de Jesucristo, ha redimido al género humano y nos ha dado capacidad para las tres cosas indicadas. Para desarrollar el germen de estas disposiciones que existen en el hombre, es indispensable la oración, el estudio y el ejercicio.

El hombre necesita ser instruído desde muy pronto: todos los niños, ricos y pobres, nobles y plebeyos, niños y niñas deben concurrir á la escuela, en la que todos lo aprendan todo, no las ciencias en toda su extensión, sino las cosas más importantes de que no han de ser en el mundo meros espectadores, sino agentes.

Hablando luego de la enseñanza, establece los principios y reglas fundamentales. La instrucción es tanto más fácil cuanto más se acomoda al método de la naturaleza; debe ser progresiva en armonía con el desarrollo de las facultades; debe comenzar por las cosas y no por las palabras, porque las cosas son la sustancia, el cuerpo, y las palabras son el accidente, el ropaje ó vestido.

Es un error principiar por la gramática el estudio de la lengua, en lugar de principiar por un autor ó un diccionario que proporcione la materia de la lengua, que es lo primero, y después vendrá la forma, que es la gramática.

Las reglas abstractas deben explicarse con ejemplos.—Se da á los niños una especie de enciclopedia de lo que han de aprender, que se desenvuelve sucesivamente.—Se principia por lo más rudimentario.—Se divide cuidadosamente la instrucción en grados.—No debe ocuparse en un principio á los niños en controversias.—Ni conviene que tengan más que un solo maestro y un solo método. —Debe hacerse agradable la enseñanza.—Lo primero que ha de darse á conocer es lo más común y familiar, pasando sucesivamente ó lo menos conocido.— Lo primero que se ejercita son los sentidos, después la memoria, luego el entendimiento, y por último el juicio.—El niño no debe encomendar á la memoria lo que no comprende, ni aprender lo que no ha de serle útil ni en esta vida ni en la otra.—Los estudios deben formar en lo posible un todo.—No basta que el niño comprenda una cosa; es menester que sepa expresarla y practicarla.—Deben aprenderse á la vez la lectura y la escritura.—No la representación de las cosas, sino las cosas mismas es lo que hace impresión, y por tanto debe principiar la enseñanza por la intuición de las cosas reales, no con descripciones verbales.— Los objetos se observan primero en su totalidad y después en sus partes, cada una en particular y en su relación con el conjunto.—Conviene distinguir las cosas. (*Qui bene distinguit, bene docet.*)—Todas las artes se aprenden con el ejercicio; la escritura, escribiendo; el canto, cantando, etc.—Los ejercicios han de comenzar por los más sencillos elementos y por la imitación de los modelos, para proceder después libremente.—El estudio de las lenguas principia por la materna.—Las lenguas se aprenden mejor por el uso, por el oído, la lectura y la escritura, que por reglas.

Sienta otros principios y reglas de que ya hemos hecho mérito anteriormente;

trata de la manera de enseñar la moral y la religión, para que los niños desde muy pronto busquen á Dios, le obedezcan y le amen sobre todas las cosas, para que comprendan que el fin de nuestra existencia no es este mundo pasajero, sino la vida eterna, y propone su plan general de estudios dividido en cuatro grados en esta forma:

Schola materna (Escuela de la madre).

Schola vernacula (Escuela popular ó en lengua vulgar).

Schola latina (Instituto ó segunda enseñanza).

Academia (Universidad).

Debe haber una escuela materna en cada familia, una escuela popular en cada pueblo, un instituto en cada ciudad, una universidad en cada Estado ó en cada grande extensión de territorio. Se educan los niños hasta los seis años en la familia, de los seis á los doce en la escuela popular, de los doce á los diez y ocho en el instituto, de los diez y ocho á los veinticuatro en la universidad. En la escuela materna se ejercitan con preferencia los sentidos para que los niños adquieran nociones claras de los objetos; en la escuela popular, el sentido interior, la imaginación y la memoria, y asimismo se enseña á reproducir ó expresar los pensamientos y sentimientos por medio de la mano, de la lengua, de la escritura, del dibujo y del canto; en el instituto se profundizará más en el conocimiento de las cosas, ejercitando el entendimiento y el juicio; en la universidad se ejercitará la voluntad.

En la escuela materna debe rogarse á Dios que dé al niño un espíritu sano en un cuerpo sano *(ut sit mens sana in corpore sano)*. Recomienda que las madres den de mamar á sus hijos, con otros cuidados físicos, y que se siente el fundamento de lo que han de aprender después necesario en la vida: de ciencias naturales deben hacerles distinguir los minerales, vegetales y animales; de óptica, la luz y la oscuridad y los colores; de astronomía, el sol, la luna y las estrellas; de geografía, la cuna del niño, el aposento que ocupa, la casa, las calles, los campos, etc.; de cronología, el día y la noche, las horas, la semana, los días de fiesta, y de este modo darle á conocer otras muchas nociones de historia, de administración, de política, de aritmética, de geometría, de acústica, de música, de gramática, de retórica. En cuanto á educación religiosa, encomienda á los padres en primer lugar el buen ejemplo y saludable sinceridad. Les da instrucciones para habituar á sus hijos á la sobriedad, al aseo, á la obediencia, etc., y para enseñarles á orar y desenvolver el sentimiento de amor á Dios.

Escuela popular. Preparado así el niño, asiste á la escuela popular, donde aprende *lectura, escritura, cálculo, geometría, canto, catecismo, cánticos sagrados, nociones de la Biblia, idea general de la historia, en particular de la creación, del pecado original* y *de la redención del género humano por Jesucristo*, y algunas nociones de cosmografía y tecnología. Todos los niños sin distinción deben asistir á la escuela, porque todos necesitan esta primera instrucción, sin consentir que se comience el estudio del latín sin la preparación necesaria, porque enseñar una lengua extraña antes de saber la materna, equivale á enseñar á montar á caballo antes de saber andar.

Escuela latina. Enseña cuatro lenguas y las siete artes liberales, ó sea el *trivium* y el *quadrivium*, en seis clases y seis años: Clase 1.ª, Gramática; 2.ª, Física; 3.ª, Matemáticas; 4.ª, Etica; 5.ª, Dialéctica; 6.ª, Retórica. Ocupan la dialéctica y

la retórica el último lugar, porque si no se conocen las cosas no puede hablarse de ellas razonadamente.

La Universidad. Comenio no extiende su método hasta la universidad, limitándose á decir que debe representar la universalidad de los conocimientos. Propone, sin embargo, la creación de una *Schola Scholarum* ó *Colegium didacticum*, donde, uniendo sus fuerzas los sabios, promoviesen los progresos de la ciencia é hiciesen nuevos descubrimientos.

Termina Comenio su obra haciendo el resumen de su plan general, que, como se ve, es la misma organización escolar de nuestros días, que consiste en la educación de la familia, la primera y segunda enseñanza y la superior, y dando instrucciones para la ejecución de su método.

Methodus novissima. Mencionadas las tres obras principales, para evitar repeticiones y no prolongar más este artículo, prescindimos de otros trabajos didácticos. Creemos, sin embargo, conveniente hacer una ligera reseña del *Methodus novissima*, por ser obra de carácter general, escrita veinte años después de la *Didáctica magna*, si no con tanta espontaneidad, bajo un plan mejor ordenado, y publicada en 1648.

Son los tres puntos principales del método, el paralelismo de la cosa y de la palabra; la graduación no interrumpida de la enseñanza; facilitar y hacer agradable el estudio poniendo en juego la actividad del discípulo.

De que el espíritu piensa, la lengua habla y las manos obran, deduce que hay ciencia de las cosas, arte de la palabra y artes tecnológicas, y que el saber consiste en poder formar ó representar algo por medio del espíritu, de las manos ó de la lengua, sobre lo cual entra en curiosas observaciones.

Aprender, dice más adelante, es pasar de lo conocido á lo desconocido; por tanto, hay que considerar en esto tres cosas: una cosa desconocida, otra conocida y la actividad del espíritu para pasar de la una á la otra.—Todo debe aprenderse por medio de ejemplos, reglas y ejercicios.—El entendimiento tiende á la verdad; la voluntad, al bien; la fuerza creadora, á practicar todo lo posible para realizar su objeto por medio de ejercicios sometidos á reglas fijas. Pero las reglas jamás deben preceder á los ejemplos. En los trabajos mecánicos no se principia por lecciones teóricas, sino haciendo observar al aprendiz cómo trabaja el maestro, y cuando lo comprende, se le pone el instrumento en la mano. Trabajando se aprende á trabajar; escribiendo, á escribir; pintando á pintar.—No debe pasarse á lo segundo sin comprender bien lo primero, y con lo segundo se repite lo primero.—Se enseña gradualmente pasando de lo fácil á lo difícil, de lo menos á lo más, de lo sencillo á lo compuesto, de lo próximo á lo remoto, de lo regular á lo anómalo.

Para adquirir la ciencia se principia por la percepción sensible de los objetos presentes, y de los presentes se deducen los ausentes.—La vista y contemplación de una cosa suple la demostración; conviene examinar una cosa por varios sentidos.—Se sabe una cosa cuando se conoce su interior lo mismo que se aprecia su exterior por los sentidos; para ver lo interior se requiere que los ojos del espíritu estén sanos, que el objeto sea claro y una observación persistente.—No debe observarse más de un objeto á la vez, primero el conjunto, y después las partes.

La memoria requiere: grabar las cosas, conservarlas, reproducirlas.—Para que los objetos se graben en la memoria han de ser claros, han de enlazarse y orde-

narse entre sí, y ha de evitarse el exceso de impresiones, porque se confunden unas con otras; el espíritu debe fijarse en calma en una sola cosa, y con amor ó simpatía (ánimo afectuoso).—Se fijan las cosas en la memoria por las repeticiones y extractos, etc.; se facilita su recuerdo por su íntima asociación.

Los niños deben instruirse por medio de las cosas sensibles, pues las imágenes son lo que mejor se graba en su espíritu; con ejemplos y muestras, no con reglas abstractas.—El maestro no es menester que sea un sabio consumado; lo primero que necesita es paciencia, como ya lo decía Cicerón.—Los niños de pronta comprensión, no suelen ser los mejores.—La pereza de los niños debe corregirse con la aplicación del maestro.—Los principiantes deben sujetarse á las muestras, imitando fielmente, ejercitándose para marchar después con independencia y libertad; á los que trabajan demasiado despacio se les excita á que procedan con más rapidez.

El estudio es agradable á los niños cuando el maestro los trata con agrado, acomodándose á las disposiciones de la niñez; cuando los hace entrever el resultado del trabajo; cuando no se limita á que escuchen tácitamente, sino que les obliga á ver, á pensar á hablar con el mismo maestro, y cuando introduce la variedad en el estudio.—Para la solidez de la instrucción se requiere claridad, ejemplos y muestras bien escogidas, más bien que reglas positivas y prolongados ejercicios. Para construir bien de una manera acabada y sobre seguro fundamento se requiere la interrogación y las repeticiones. Lo importante es que el discípulo aprenda á enseñar lo que sabe. Fortius decía haber aprendido mucho de su maestro, más de sus condiscípulos y mucho más de sus discípulos.—La escuela es un taller de la humanidad; debe enseñar á los hombres á hacer buen uso de la razón, de la palabra y de sus talentos técnicos; educarlo para la verdad, la elocuencia, la destreza ó habilidad, para la discreción.—Así se educa á los jóvenes á imágen de Dios.—El arte de educar á los hombres no es superficial, sino uno de los más profundos misterios de la naturaleza (*rerum*), y de nuestra salud.

Conclusión. Las obras de Comenio se resienten, como es natural, del estado de la ciencia en su tiempo comparado con el que alcanza en nuestros días, y adolecen de otros lunares de que no están jamás exentas las obras humanas; pero de todos modos revelan un talento de primer orden, un genio. Comenio no es sólo el precursor de la pedagogía moderna, como algunos lo califican, no sólo anunció sus progresos, sino que dejó sentados los principios que le sirven de fundamento.

Pedagogo teórico y práctico, con la misma lucidez se eleva á los principios, que desciende á las aplicaciones. Examina la educación bajo todos sus aspectos, la manera de realizarla por medio de la instrucción, y ejercicios especiales para hacer al hombre dichoso en la tierra y bienaventurado en el cielo, y al propio tiempo traza un ordenado plan de escuelas, explica la organización de cada una de ellas, y desciende hasta la parte material, hasta recomendó los patios en los mismos edificios de las escuelas para solaz y recreo de los alumnos.

Recomienda que los niños se ocupen en juegos y ejercicios gimnásticos, como la carrera, el salto, la lucha, los bolos, etc., y las excursiones ó paseos. En el desarrollo intelectual sigue la marcha de la naturaleza; principia por la percepción sensible, pasa á la memoria, y por fin, á la razón y al juicio. En educación moral

se propone infundir todas las virtudes y preparar al hombre en esta vida para la eterna.

En la enseñanza todo el misterio de su método estriba en dar á conocer á la par las cosas y las palabras que las expresan, en la unión íntima de la enseñanza de las cosas con la de las palabras. (*Rerum enim et verborum parallela cognitio profundum illud Methodi misterium est.*) En principiar la enseñanza no por la explicación verbal, sino por la inspección, el examen real de las cosas. (*Doctrinæ initium fiat non à verbali rerum enarratione sed à reali inspectione.*) Los discursos y explicaciones son inútiles sin conocer previamente las cosas; nada de palabras sin sentido. Primero la cosa, después su expresión; primero el ejemplo, después la explicación, la regla, el ejercicio. Prescindiendo de otros textos ya citados, en todo se ve el principio de la instrucción, la contemplación y el estudio directo del objeto, fundado en que *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu.*

Comenio aspira á una educación armónica, progresiva, general y una enseñanza enciclopédica en un principio, detallada en lo sucesivo, reemplazando los libros muertos con el libro vivo de la naturaleza, contemplando el cielo y todos los seres y acciones, enseñando á ver, pensar y hablar, promoviendo la actividad del discípulo y haciéndole marchar con lentitud, pero en constante progreso.

Conociendo los grandes defectos de los métodos antiguos de educación y enseñanza, se propuso corregirlos, y formuló un nuevo sistema que es una obra maestra dada la cultura de su tiempo, obra que se consulta hoy con fruto, y que le asigna uno de los más brillantes lugares de la historia de la pedagogía.

Investigando el origen de sus trabajos, tenemos la satisfacción de consignar que el primer pensamiento le fué inspirado por un español. El primer impulso, dice Comenio en su obra de física, publicada en 1633, lo debo al conocido pedagogo español Luis Vives. No se trata de disputar, dice Vives, sino de la contemplación de la naturaleza tácita. (*Nihil hic opus disputationibus, sed contemplatione Naturæ tacita.*) Cuanto mejor preguntan é investigan los niños, mayores son sus progresos. Pero según Comenio, Vives comprendía mejor dónde estaba el mal que la manera de corregirlo. También influyó el dominico Campanella, en menor escala. Pero llegó á sus manos, dice, la admirable obra de Bacon, *Instauratio magna*, que le proporcionó la verdadera llave de la naturaleza, si bien no descubría sus misterios sino con algunos ejemplos. Bacón de Verulamio, en efecto, puede considerarse como precursor de la enseñanza intuitiva.

Comercio. El comercio consiste en el cambio de los productos agrícolas é industriales por otros productos, ó por un metal que representa por convenio el precio de las cosas cambiadas.

La ciencia del comercio, como las demás ciencias, se funda en principios que constituyen la *teoría*, y trata de la aplicación de estos principios, en lo que consiste la *práctica*.

Se ha creído por mucho tiempo, y es aún una preocupación muy general, que basta para aprender el comercio pasar algunos años en el mostrador, en los almacenes, ó viajando para la compra y venta y saber llevar los libros; pero que no había necesidad de grande instrucción ni talentos.

Es seguro que el que se limita á vender al menudeo ó á ejecutar las órdenes

del principal no necesita más que una inteligencia común y una docilidad completa. Pero el que trata de dedicarse al comercio en grande con todas las ventajas posibles, debe conocer la naturaleza y el origen de los objetos en que ha de especular, las necesidades y el gusto de los pueblos ó de los individuos con los cuales se ha de poner en relación; debe conocer las leyes que favorecen ó contrarían los cambios, y saber exactamente la relación entre las monedas y medidas de diversos países; debe conocer las variaciones que puede sufrir el precio de las cosas según las circunstancias variables en que se halla y según la concurrencia, que varía de un tiempo á otro; debe conocer, no solamente el país de que provienen los diversos productos, sino también el modo de conservarlos y aun de mejorarlos; en fin, al conocimiento de las cosas debe agregar el de los hombres, el de su moralidad, de su habilidad y de la solidez de su fortuna ó de sus promesas.

La preocupación de que *se necesitan pocos conocimientos para el comercio*, proviene de que muchas gentes ignorantes prosperan con las operaciones comerciales; pero esto sólo prueba que la aptitud natural y los conocimientos que adquieren con la práctica bastan á veces cuando la fortuna favorece las especulaciones; pero ¡cuánto más fácil y fructuoso no sería el comercio si esos talentos naturales, si ese tacto de los negocios se desarrollasen y fortaleciesen por estudios convenientes y una buena instrucción! ¡Cuántos que no habiendo recibido de la naturaleza disposiciones sobresalientes hubieran obtenido ventajosos resultados con instrucción, prudencia y buen juicio, y que, por haber descuidado la cultura de su espíritu, han especulado á la ventura, han disipado sus recursos y se han sumido en la miseria! ¡Y no hablo de la consideración que daría á los comerciantes el poseer conocimientos extensos y los goces que les proporcionaría el comercio si hubiesen estudiado sus principios y comprendido su espíritu!

Los primeros conocimientos de los jóvenes que se dedican al comercio son hablar y escribir clara y correctamente su idioma, leer, hablar y escribir el de los pueblos con que han de estar en relaciones, como el francés, el inglés, etc. Al estudio de las lenguas hay que añadir el de la geografía antigua y moderna, la historia general, la particular del país, la aritmética demostrada, incluso los logaritmos, los elementos de álgebra, los de geometría, de estática, de historia natural, de física, de química y de legislación general; en una palabra, su instrucción preliminar debe comprender la de la segunda enseñanza y nociones de legislación general, exceptuando las lenguas latina y griega, cuyo estudio debe reemplazarse con el de las lenguas extranjeras de que hemos hablado.

Pasando luego á la ciencia de comercio se clasifican metódicamente las materias que abraza, se medita sobre ellas y se hacen aplicaciones frecuentes á la práctica.

Se divide el comercio en *interior* y *exterior;* se estudian las fuentes del comercio, las materias y su origen, las leyes, los medios y los resultados.

Las fuentes y los artículos de comercio se hallan en la agricultura, en la explotación de minas, en la pesca y en la industria.

Luego se estudia profundamente el origen de los artículos de cambio, su naturaleza, su precio y las necesidades ó antojos de los diversos pueblos con respecto á estos artículos.

En las leyes de comercio se comprende la administración y jurisprudencia comercial, las prohibiciones, los derechos y los usos.

Los medios de comercio son el transporte por tierra, la navegación, el establecimiento de casas de comercio, los corredores y comisionistas, las monedas, los pesos y medidas, el papel de crédito, los bancos.

Los resultados del comercio son la riqueza en géneros y de los productos agrícolas é industriales, el aumento de capitales, la disminución de la tasa de la moneda, la facilidad de proporcionar las subsistencias, el bienestar, el aumento de la población y la dicha.—*(P. H. Suzanne.)*

Comida. *(Educación física.)* Conviene establecer *cierto orden* en las comidas en beneficio de la salud, pues que no es bueno que el estómago esté siempre cargado de alimentos. Con la regla pierden los niños el hábito de comer á todas horas, hábito que proviene comunmente de estar ociosos y á que contribuye mucho la debilidad ó complacencia interesada de los criados, y la mal entendida bondad de los padres y de los amigos que frecuentan la casa. En cuanto á las horas de comer, el uso establece las reglas en cada país. Conviene, sin embargo, arreglarlas de manera que no se acuesten los niños con el estómago muy cargado, para no exponerles á que pierdan las ventajas de un sueño tranquilo y á otros muchos inconvenientes.

Evítese el tragar los alimentos sin estar bien masticados, porque es muy perjudicial á la salud. Evítese también el que los manjares estén muy calientes, y el beber mucho durante la comida para no debilitar el jugo gástrico que facilita la digestión. Estas precauciones tienen además la ventaja de preservar los dientes, que padecen mucho con los cambios rápidos de calor á frío, de que suelen provenir los males más comunes y dolorosos á que está sujeto el hombre. Cúidese mucho de la conservación de los dientes, teniéndolos aseados, pues que nos son tan necesarios y hay tantas causas que contribuyen á alterarlos.—*(H. A. Niémeyer.)*

Comparación (Ejercicios de). Los ejercicios de comparación son indispensables para adquirir ideas claras é intuitivas. En las nociones de las cosas, en los estudios elementales, es preciso reunir bajo un solo punto de vista las cualidades comunes á muchos objetos, cualidades que no distinguirá el niño con facilidad hasta después de haber examinado cuidadosamente las diferencias entre ellos.

Conviene, por eso, dividir los ejercicios de manera que se comparen en primer lugar los objetos por sus semejanzas, luego por sus diferencias y por fin, se proceda á la comparación completa. Los niños, por falta de los conocimientos necesarios, no estarán á veces en estado de apreciar por sí mismos todos los puntos de semejanza entre los objetos que han de comparar, pero tampoco es indispensable. El maestro indica y explica las semejanzas ó desemejanzas que no puede apreciar el niño, con lo cual aumenta el tesoro de las ideas de éste y establece una comunicación de ideas muy provechosas, porque la cultura intelectual es obra, tanto del desarrollo espontáneo como de la comunicación con los demás.

Princípiase la comparación por la de objetos puramente sensibles, para

pasar luego á la de los que se refieren á la moral, como las virtudes, los vicios, las buenas y malas cualidades de la especie humana, etc.

En la comparación de un gallo y una abeja, por ejemplo, encontraremos *semejanzas* en la nutrición, el crecimiento, el instinto, su utilidad en la economía animal, etc. Se comparan también los productos de la naturaleza, del arte, del instinto, las celdillas de las abejas, los nidos de los pájaros, las habitaciones del hombre. Se examina en qué se diferencia el hombre negligente del que tiene orden en todas sus cosas; qué es lo que hay de común entre el hombre económico y el avaro; en qué se parece el hipócrita al hombre de bien. En fin, se estudia la diferencia entre grueso y grande, entre subterfugio y excusa, entre engañarse y mentir, valiéndose para esto de un buen tratado de sinónimos.

Pueden buscarse, por ejemplo, las semejanzas entre el cuchillo y el cincel, el agua y la leche, el caballo y el asno, la iglesia y la casa, etc.

Las desemejanzas entre la pluma y el cortaplumas, el perro y el gato, la manzana y la cereza, el campo y el jardín, etc.

Las semejanzas y desemejanzas entre la mesa y la pizarra, el buque y el carruaje, el niño y el capullo de rosa, el día y la noche, la puerta y la ventana, etc.

He aquí un ejemplo de estos ejercicios, como deben practicarse con niños de diez á doce años. El diálogo es entre el maestro y el discípulo, y la comparación entre el sueño y la muerte:

Maestro. ¿Cuáles son las horas destinadas comunmente al sueño?

Discípulo. Se duerme comunmente por la *noche.*

¿Cuándo empieza por lo común á sentirse sueño?—El sueño empieza á sentirse por la noche.

¿Cuándo se siente principalmente la necesidad de dormir?—Se siente principalmente la necesidad dormir cuando uno ha trabajado mucho; cuando se está muy fatigado; cuando se han hecho grandes esfuerzos.

¿A qué nos dispone la fatiga?—La fatiga nos dispone al sueño.

Pues el sueño es efecto..... ¿de qué?—El sueño es, pues, efecto de la *fatiga.* Cuando no tenemos fuerza bastante para permanecer despiertos, se apodera el sueño de nosotros.

Repetid otra vez de qué es efecto el sueño.—El sueño es *efecto (resultado, consecuencia)* de la fatiga.

Y la fatiga es por consiguiente..... ¿qué?—La fatiga es la *causa* del sueño.

Veamos ahora qué es lo que puede ser causa de la *muerte.* ¿Qué es lo que observamos con respecto á las fuerzas de una persona de mucha edad?—Observamos que las fuerzas de una persona de mucha edad disminuyen.

¿Qué sucede cuando el hombre no tiene bastantes fuerzas para vivir?—Cuando el hombre no tiene bastantes fuerzas para vivir, debe *morir.*

La muerte, pues, es efecto.....—La muerte, pues, es efecto del decaimiento de nuestras fuerzas.

¿Cuál es, por consiguiente, el origen de uno y de otro?—El origen del sueño y de la muerte es la *fatiga.*

Sin embargo, son los menos los que mueren de resultas de la fatiga ó del decaimiento de las fuerzas; la mayor parte perecen de resultas de enfermedades, y otros violentamente, sobre todo en la guerra. Pero preguntando por qué han

muerto de resultas de tal ó cual herida, la última respuesta ha de ser siempre que porque no tenía bastantes fuerzas para vivir.

¿Hay un solo hombre que pueda pasar sin dormir?—No hay un solo hombre que pueda pasar sin dormir.

¿Puede decirse, deben morir tales ó cuales personas?—No señor; deben morir todos los hombres.

He aquí, pues, otra semejanza entre el sueño y la muerte; indicadla.—Todos los hombres están sujetos al sueño y todos deben morir.

¿Qué sensación se experimenta al dormirse cuando uno está muy fatigado?—Se experimenta una sensación muy agradable.

¿Qué sentimiento experimentará al acercarse la muerte el que se ha conducido bien durante toda su vida?—Este experimentará igualmente un sentimiento de satisfacción.

¿Cuál es el sentimiento que no puede experimentar un discípulo que no ha cumplido sus deberes antes de acostarse?—No puede experimentar un sentimiento agradable.

El malvado, el que ha pasado toda su vida en el vicio, ¿qué sentimiento es el que no podrá experimentar cuando piense en la muerte?—El malvado, al pensar en la muerte, no puede experimentar un sentimiento agradable.

¿En qué hombres, por consiguiente, produce sentimientos agradables?—Sólo los hombres honrados y virtuosos pueden representarse con sentimiento de alegría la hora de acostarse y la de la muerte.

Añadamos esta nueva semejanza entre el sueño y la muerte á las que hemos encontrado antes.—El sueño y la muerte son el resultado del decaimiento de nuestras fuerzas. Una y otra cosa son agradables para el que ha llenado sus deberes.

¿Qué debe hacer durante el día el que disfruta de salud?—El hombre que disfruta de salud debe trabajar durante el día.

¿Quiénes son los que por lo común trabajan más?—Los pobres son los que por lo común trabajan más.

¿Por qué están obligados á trabajar más los pobres?—Para proporcionarse lo que necesitan para vivir.

En algunos puntos esta obligación les es muy penosa, y se hace mucho más cuando les falta trabajo ó alguna enfermedad les impide trabajar. Entonces esas pobres gentes piensan todo el día en su miseria, tienen inquietudes y disgustos, se atormentan. ¿Cuándo creéis que olvidan su miseria?—Mientras duermen.

Precisamente sólo el sueño puede hacerles olvidar sus inquietudes y sus penas.

Hay también hombres cuya vida pasa sin que tengan un momento de regocijo, ó que no pueden dejar la cama por estar siempre enfermos; padecen tanto, que ni aun el sueño da tregua á los dolores.

¿Cuándo dejarán de sufrir esos desgraciados?—Cuando mueran.

Veamos quién sabe expresar la semejanza que acabamos de encontrar.—El sueño y la muerte nos hacen olvidar las penas, las inquietudes y los tormentos de la vida.

Al hablar como hasta aquí, consideramos al hombre compuesto de *cuerpo* y *alma*.

¿Cuál de estas partes del hombre tiene necesidad del sueño para fortalecerse?—El cuerpo del hombre tiene necesidad del sueño para fortalecerse.

¿Cuál de las dos partes es mortal?—El cuerpo sólo es mortal.

¿Cuál, pues, de las dos partes del hombre no está sujeta ni al sueño ni á la muerte?—El alma del hombre no está sujeta ni al sueño ni á la muerte.

¿Qué es lo que en el hombre no tiene necesidad de reposo?—El alma no tiene necesidad de reposo.

Por consiguiente, mientras que el cuerpo reposa, el alma puede estar?....—El alma puede estar en actividad mientras que el cuerpo reposa.

¿Podríais presentar una prueba de que el alma pueda estar en actividad mientras que el cuerpo reposa?—Tenemos una prueba de la actividad del espíritu mientras que el cuerpo reposa, en los sueños que nos asaltan mientras dormimos.

¿Qué prueban, pues, los sueños?—Los sueños prueban que nuestra alma está en actividad mientras que duerme el cuerpo.

Puesto que el alma no muere y que no tiene necesidad de reposo, ¿en qué estado se hallará después de la muerte del cuerpo?—Después de la muerte del cuerpo el alma se hallará en estado de actividad.

¿En qué estado se halla el alma durante el sueño y después de la muerte del cuerpo?—El alma permanece activa durante el sueño, y lo mismo después de la muerte del cuerpo.

Decidme ahora qué es lo que sigue al sueño.—Al sueño sigue la vigilia.

¿Y qué sucederá después de la muerte?—Los que mueren resucitarán un día.

¿No encontráis en esto otra semejanza entre el sueño y la muerte?—Sí señor, y consiste en que después del sueño y después de la muerte viene el despertar.

Uno y otro no es más, por decirlo así, que el paso á una nueva vida, á una nueva actividad. Repetid lo que acabo de decir.—La muerte y el sueño no son más que el paso á una nueva vida, á una nueva actividad.

Grabad, pues, profundamente en vuestro corazón esta verdad á fin de que no olvidéis jamás que después de esta vida viene otra nueva, y que nuestra alma inmortal no hace más que atravesar este mundo para llegar á la vida eterna.

De estas comparaciones se deduce:

1.° Que el sueño y la muerte provienen ordinariamente de la misma causa.

2.° Que uno y otro es agradable al hombre virtuoso.

3.° Que el sueño y la muerte hacen olvidar las miserias humanas.

4.° La actividad del alma durante el sueño y después de la muerte.

5.° El sueño y la muerte no son, por decirlo así, sino la preparación á otra existencia mejor.—(*Braum, Niémeyer.*)

Complacencia. La *complacencia* es una disposición natural en algunos para condescender á los deseos y placeres legítimos y razonables de las personas con quienes tratan, y que se inculca á los demás por medio de una bien entendida educación.—Esta virtuosa cualidad es uno de los más suaves vínculos de la vida, porque supone en el que la posee carácter benévolo, franca indulgencia y sincera docilidad que le hacen amable, al paso que aquel que se presta difícilmente á los gustos y deseos equitativos de los demás, prueba carácter poco favorable á la sociedad y presunción ridícula.—La complacencia es virtud ó vicio, según el

uso que de ella se hace.—Los encargados de la educación, pues, deben conocer las disposiciones particulares de sus discípulos para dirigirla con acierto, procurando que jamás traspase los límites de la equidad, término señalado á ésta y á las demás cualidades sociales.—La justa y verdadera complacencia consiste en el deseo de participar de los placeres razonables de nuestros semejantes, pero no de sus vicios; en no enojarnos por sus desazones; en no herir su amor propio con una descripción demasiado fuerte de sus defectos, sino por el contrario, en hacérselos conocer con exquisito tacto; en ayudarles por medio de nuestros consejos, con celo decidido, pero con prudencia; en no contradecirles sino cuando conviene; en anticiparnos á conceder todo lo que de nosotros pueda esperarse; en estudiar su humor y acomodar á él el nuestro; y por último, en manifestar con nuestra conducta vivo deseo de agradarles y de serles útil, pero sin bajeza ni adulación.—Este es el tipo de la más amable y de la más preciosa complacencia, que es el encanto de la vida, la que conserva y estrecha los sagrados vínculos de la amistad, y la que esparce el contento entre nuestros asociados.—Si por el contrario, favoreciésemos é imitásemos los malos deseos, las ruines pasiones de algunos seres degradados, por más elevada que fuese su posición social, lejos de ser complacientes seríamos unos abominables aduladores. En los salones aristocráticos se nota en general una complacencia que halaga al que no la conoce, porque se presenta engalanada con arte por las finas maneras de los cortesanos, pero que se reduce en el fondo á insípidas alabanzas y serviles inciensos, tan despreciables como rastreros.

Fijemos además nuestra atención en esos hombres que llevan la complacencia hasta una debilidad vergonzosa; que son buenos ó malos, razonables ó frívolos, según el espíritu dominante de la sociedad en que viven; que les falta carácter y costumbres propias; que se acomodan á los ejemplos y pasiones de los demás; que no piensan ni juzgan sino por los otros; que no alaban ó vituperan, no admiran ó desprecian, sino después de haber emitido su juicio las personas á quienes desean complacer.—Estos seres siempre enojosos no son otra cosa que remedadores imbéciles y despreciables.

Por lo que llevamos expuesto, podrá concebirse fácilmente que de todas las buenas cualidades sociales no hay otra tal vez que exija mayor discernimiento que la complacencia.—Escasearla es rudeza; prodigarla, servilismo.—El justo medio es difícil hallarle, y por esta razón es una virtud de tanta estima la verdadera complacencia y tan escaso el número de los que la practican.

Los niños, por lo general, son poco complacientes, al paso que desean y aun reclaman con ardor la complacencia de los demás hacia ellos; esta circunstancia y otras que con profusión se le presentarán á un profesor celoso y observador, en el continuo trato con sus discípulos, son las que debe aprovechar para dirigir con acierto esta cualidad social; haciéndoles comprender que, con los mayores, en cuanto la conciencia lo permita, es la complacencia un deber; con los iguales, decoro; con los inferiores, bondad; y con todos, un excelente medio de obtener su amistad y cuanto de ellos exijamos dentro de los límites razonables.—*Felipe Ascot.*

Complementaria (Instrucción). La instrucción adquirida en las escuelas de primera enseñanza, se olvida con facilidad cuando no se ejercita des-

pués. Para evitar este inconveniente hay escuelas donde los niños, repitiendo los estudios hechos, adquieren más solidez y se conservan mejor, y al propio tiempo se da más extensión á las materias del programa de primera enseñanza y sea gregan otras instrucciones útiles. Estas escuelas en distintos países se denominan *complementarias*, de *perfección* ó de *repetición* y en unos son de asistencia voluntaria y en otros obligatoria.

Los mismos maestros de las escuelas de instrucción primaria desempeñan las complementarias por lo común, mediante una gratificación. Unas son escuelas de domingo y días de fiesta, otras de los días de trabajo durante un período determinado del año, otras están abiertas dos ó tres días á la semana, por la noche.

Vienen á ser lo que las escuelas de aprendices y las escuelas de adultos, con la diferencia de que estas últimas en algunos países suplen la falta de instrucción primaria y en las de que tratamos la extienden y perfeccionan.

Composición (Ejercicios de). ¿En qué han de consistir los ejercicios de composición y estilo en la instrucción primaria, y hasta qué punto conviene introducirlos?

El sentido común basta para comprender que niños destinados á manejar la azada, la lima ó el cepillo en vez de la pluma, no necesitan aprender los artificios de la composición, ni ejercitarse en apreciar los efectos del estilo. Proponerles por modelo trozos de elocuencia y enseñarles á escribir discursos, sería entrometerse en el terreno de la segunda enseñanza y prescindir de la edad, la inteligencia y el grado de instrucción de los discípulos. Pero cuando por medio del estudio de la gramática conocen el valor de las palabras y el mecanismo de las frases, puede hacerse muy útil aplicación de estos conocimientos en composiciones sencillas, fáciles, bien graduadas y relativas á asuntos comunes que se ofrecen en el día, ó se ofrecerán en lo sucesivo á la generalidad de los que concurren á las escuelas primarias.

Estos ejercicios no han de ser otra cosa que la continuación del estudio de la gramática, y toda la habilidad del maestro consiste, para que sean provechosos, en la buena elección y disposición del asunto, y en la manera de tratarlo.

En cuanto á la elección, conviene tener presente que el asunto se tome de los que se ofrecen en la vida común y dentro del círculo de los conocimientos é impresiones del discípulo. De otra manera, obligados éstos á hablar de una cosa que desconocen, de un sentimiento que no han experimentado, ó de un procedimiento ó un hecho que ignoran, todos sus esfuerzos son inútiles. No se les debe poner en el caso de hablar ó escribir sino de materias que les sean familiares y de que pueden tener idea exacta, ya por su propia experiencia, ya por las lecciones del maestro; y cuídese que estos ejercicios se hagan en la forma y con el tono que la razón y la práctica determinan.

Dentro de estos límites hay infinitos asuntos entre los cuales se puede elegir para hacer agradables y variados los ejercicios. Propongamos algunos ejemplos.

1.° *Describir* un objeto de los que están á la vista del discípulo, ó de que tiene idea por la lectura, ó por las explicaciones del maestro. Comiénzase por los más sencillos y más fáciles de describir, como una mesa, una ventana, una planta, un insecto, y se pasa gradualmente á los más complicados y más difíciles, como una carreta, un reloj, un caballo, un jardín, un bosque, y en un orden más difícil

aun, una escena de la naturaleza ó de la vida campestre ó doméstica, como la lluvia, la primavera, la siembra, la siega, una fiesta, una familia, etc.

2.° *Narración* de un suceso que han presenciado los niños, ó de que tienen noticia, procurando que contenga una lección de virtud ó de prudencia, etc. Los rasgos de probidad, de abnegación, de valor, etc.; los accidentes que provienen de ignorancia, de preocupaciones, de malos hábitos, etc., ofrecen ancho campo al profesor para ejercitar á los alumnos en la composición, y para darles á la vez provechosas lecciones de moral.

3.° *Cartas* relativas á los asuntos comunes en la vida, y que pueden ser muy variadas sin separarse de las circunstancias de los discípulos.

4.° *Resumen* de una lección ó de una explicación. Este ejercicio es el último, porque no se trata de describir un objeto sólo ó de referir un hecho aislado, sino de agrupar un conjunto de objetos ó de hechos, enlazándolos entre sí con un fin determinado. Los niños repiten las instrucciones que se les dan sobre cualquier ramo de enseñanza, dan cuenta de una operación agrícola que han visto ejecutar ó que se les ha explicado, de lo que han observado en un molino, en un buque de vapor, etc., con todos los detalles necesarios para hacerse entender.

Por lo que hace á la forma y al estilo, las primeras dificultades que hay que combatir consisten en la falta de propiedad de las palabras, la incorrección de las frases y sobre todo la falta de orden y enlace en las ideas, y luego las disposiciones á la *exageración*, á la *ampliación* y *al mal gusto*, por efecto de la edad, la ignorancia y de los malos libros usados comunmente en las escuelas.

Los niños, lo mismo que la multitud, tienen inclinación á exagerar: se complacen con las cosas extremadas, con lo que suena al oído, brilla á la vista, hiere la imaginación, ó traspasa los límites de las cosas ordinarias. Aprecian menos la sencillez, la naturalidad, lo mesurado, que la afectación, el oropel, el tono declamatorio; defectos que es preciso combatir en las escuelas.

Por eso conviene apartar de la vista del niño esos modelos, más propios para viciar que para formar el espíritu, en los cuales se quiere ocultar la pobreza de ideas bajo un estilo ampuloso, enfático, recargado de figuras é imágenes de mal gusto. Por eso es indispensable evitar que se acostumbren á desleir, por decirlo así, un pensamiento bajo pretexto de amplificarlo, á desnaturalizar un sentimiento bajo pretexto de desarrollarlo, á buscar palabras pomposas y giros afectados bajo el pretexto de formar el gusto.

¿A qué perder el tiempo en ejercicios no sólo inútiles sino hasta perjudiciales para niños que han de ganar su sustento con trabajos manuales? ¿A qué explicarles y hacerles aprender las reglas y principios del arte de escribir y de los diferentes géneros de composiciones literarias, si la mayor parte de ellos no han de hacer aplicación alguna? ¿No es más útil y provechoso reemplazar las reglas de retórica con una enseñanza racional y práctica, que se refiera por una parte á los estudios hechos anteriormente y á los conocimientos de que tengan necesidad los niños al salir de las escuelas?

En las primeras lecciones de lenguaje y de gramática procura el maestro que aprendan los niños á expresarse con sencillez, con claridad, con corrección, según los principios y reglas del lenguaje, sin pretensiones de hacer gramáticos. En los ejercicios de composición, lo que ha de procurar es que se acostumbren á expresar por escrito con igual sencillez, claridad y corrección, los pensamientos y sen-

timientos que se han ejercitado antes en expresar de viva voz, sin pretensiones de formar literatos, ni escritores.

Por este medio procura formar hombres atentos, sensatos, juiciosos, que sepan expresar clara y naturalmente los pensamientos de su espíritu y los sentimientos de su corazón.

Por tanto, acostumbrar á los niños á formar nociones exactas é ideas precisas, y á ordenar y enlazar estas ideas entre sí; despertar y desarrollar en ellos sentimientos verdaderos y naturales; ponerles en disposición, por medio del estudio de los principios de la lengua, de elegir las expresiones más propias para presentar con claridad sus pensamientos y sentimientos, y de apreciar la construcción y giros propios para el orden y enlace de las ideas: he aquí, á nuestro entender, el cuadro de un curso de lenguaje y el objeto que debe proponerse el maestro.

Los ejercicios de composición ofrecen naturalmente grandes dificultades en los principios. Los niños, desprovistos de ideas, faltos de palabras para expresar lo que se les ha sugerido, no saben cómo principiar, escriben un renglón y lo borran, y por último, escriben frases incoherentes y sin sentido. Pero ¿depende esto de que el trabajo sea superior á la capacidad de los niños? Depende de causas que pueden y deben hacerse desaparecer.

La causa principal consiste en no haber preparado convenientemente á los niños en los ejercicios de gramática. Cuando esta parte de la enseñanza se reduce al estudio de las definiciones y reglas, á mero ejercicio de memoria, nada tiene de extraño que ofrezca luego dificultades la composición. Pero no sucederá así cuando se les acostumbra á apreciar por sí mismos si una idea es exacta, si un sentimiento es verdadero, si los términos empleados para expresarlo son propios, pues que de este modo aprenden gradualmente, en el estudio de las proposiciones y las frases, á contemplar por sí mismos una idea, á desarrollar un sentimiento, á enlazar y coordinar una serie de pensamientos.

La segunda causa depende de las facultades del niño para la composición; consiste en que se les proponen asuntos superiores á su inteligencia, de que ya hemos hablado antes.

La tercera causa depende de que no se explica el asunto convenientemente. No basta que sepa el niño la materia de que ha de hablar, sino que ha de conocer el orden en que pueden presentarse las ideas que ha de expresar. Conocido esto, no tiene que pensar sino en las palabras y en los giros de las frases, y el trabajo le parece fácil, mientras que en otro caso se halla embarazado por las ideas, la disposición que les ha de dar y la manera de expresarlas, y sus fuerzas no resisten tanto trabajo.

Es preciso, sobre todo en los principios y aun después por bastante tiempo, al proponer el asunto de la composición, ejercitar á los niños de viva voz en encontrar las ideas, los hechos, los sentimientos que comprende el asunto; en ordenarlos antes de escribir. Preparados por lo que hace al fondo y á la disposición, habrá poca diferencia en esta parte en las composiciones, y puede ocuparse el maestro más particularmente en cuanto á la forma y el estilo.

Así se facilita el trabajo y la corrección por parte del maestro, el cual debe seguir en esto los procedimientos más acreditados por la experiencia, y que vamos á formular brevemente:

1.° En la corrección de los ejercicios de composición deben considerarse dos puntos esencialmente distintos por su naturaleza, aunque tengan entre sí relaciones mutuas, á saber:

Los pensamientos que constituyen el fondo de la composición;

La forma en que se presentan estos pensamientos, es decir, el estilo.

2.° Para economizar tiempo y hacer la corrección con exactitud, se presentará al maestro una copia, hecha con esmero, del trabajo de cada discípulo, sacada por él mismo del cuaderno destinado á estos ejercicios.

3.° El maestro leerá atentamente en su casa todas las copias, las anotará y las clasificará, para corregirlas luego en la clase, donde no le sería posible leerlas todas.

4.° Indicará por medio de un signo hecho con tinta ó con lápiz: 1.° las faltas de ortografía (—); 2.° las expresiones impropias ó equivocadas (|); 3.° las frases oscuras é incorrectas (+); 4.° las ideas falsas ó poco convenientes (×).

5.° Después de la corrección oral se entregan las copias á los discípulos para que enmienden las faltas indicadas por el maestro, las cuales deben corregirse en las mismas copias, á cuyo efecto se exigirá que se escriban con claridad y que haya bastante espacio entre los renglones.

Este cuidado del maestro en la corrección estimulará á los niños, porque estarán persuadidos de que se leerán sus composiciones y se clasificarán según el mérito de cada una.

6.° La clasificación se hará por grados, y no por orden de mérito individual. Estos grados podrán ser cuatro y calificarse con las notas de: *muy bien*, *bien*, *mediano*, *malo*, y cada composición llevará una de estas notas.

La clasificación individual por medio de números, además de que no expresa el mérito absoluto de cada composición, promueve la rivalidad y los celos entre los alumnos y expone al maestro á errores é injusticias, á menos que consagre á la corrección mucho tiempo, de que rara vez puede disponer. La clasificación por grados ó categorías evita estos inconvenientes, da idea del mérito absoluto de las composiciones y de los progresos de la clase, y pone al maestro en disposición de apreciar los esfuerzos individuales, sin faltar á la imparcialidad y la justicia.

7.° En la corrección y clasificación ha de tener el maestro en cuenta: 1.° los pensamientos y el modo de desenvolverlos el discípulo; 2.° la forma dada á los pensamientos en la disposición y orden de las frases que los expresan; 3.° la corrección gramatical; 4.° la ortografía.

8.° Comiénzase la corrección dando cuenta del modo que se ha ejecutado el trabajo, é indicando el nombre de los niños comprendidos en cada categoría.

En seguida se examinan las composiciones de la última categoría ó grado, explicando sumariamente en qué consisten las faltas. Se presentan ejemplos de las faltas, tomando de las copias algunas frases viciosas, expresiones impropias, palabras escritas con incorrección, pensamientos truncados, haciendo conocer en qué están los defectos, para que se corrijan.

9.° Con el mismo orden se pasa revista á los escritos de cada una de las demás categorías, pero á medida que las composiciones son mejores, y sobre todo, al llegar á las calificadas con la nota de *bien*, sin dejar de indicar las faltas, se señalan las buenas cualidades del escrito. Se procura tomar de las copias algunos

ejemplos de pensamientos bien presentados, de ampliaciones oportunas, de frases bien construídas, de voces precisas, procurando recompensar de este modo á los que han acertado y estimular el ardor y confianza de los menos afortunados.

10. Por fin se leen íntegras dos ó tres de las mejores composiciones, cuando hay algunas bien hechas, las cuales, con las correcciones necesarias, podrán servir de modelos.

Estas composiciones selectas se copian como recompensa en un libro especial, que viene á ser como el *registro de honor* de la escuela.

11. Los discípulos cuyos ejercicios han tenido la última censura repiten la composición. Gracias á las explicaciones que han oído durante la corrección y á la lectura de las mejores copias, podrán corregir las faltas en que hubieren incurrido y tratar el asunto de una manera más satisfactoria.

Esta corrección exige mucho tiempo y cuidados; pero de esto dependen los progresos de los discípulos. Más vale pocas composiciones y bien corregidas, que no muchas que no pueden examinarse con detención.

Procúrese que cuanto digan ó escriban los niños sea preciso, verdadero, exacto. Trátese de un sentimiento, como de un hecho, de un pensamiento ó de un raciocinio, de una narración ó de una descripción, lo que ante todo debe apreciarse y exigirse es la precisión, la exactitud, la verdad. No sólo debe corregirse lo que es inexacto ó falso absolutamente, sino todo lo que pueda tener apariencias de falsedad ó pueda conducir á ella, como la exageración, la afectación, la ambigüedad, la vaguedad.

En cuanto á la forma, debe exigirse claridad y corrección.

Al hablar ó escribir, la primera cualidad consiste en hacerse entender claramente. Claridad, no sólo en el sentido de cada voz, sino también en el giro y construcción de cada frase. Los giros más naturales y sencillos son los mejores.

La claridad depende también de la corrección y ésta de la observancia de las reglas gramaticales y principios de la lengua. En fin, lo que el maestro debe proponerse sobre el particular, puede formularse en las siguientes preguntas:

1.° ¿Es verdadero y conveniente el pensamiento? ¿Es cierto y exacto el hecho?

2.° ¿Es claro y distinto el sentido de la frase?

3.° ¿Están usadas las voces en su acepción propia? ¿Está construída la frase conforme á las reglas gramaticales? ¿Hay faltas de ortografía en el escrito?

Comunión. Véase *Confesión*.

Concepción. *La facultad intelectual de concebir*, hacer concepto ó formar idea de las cosas, no se limita á adquirir y retener nociones claras y distintas de las cosas que hemos visto, oído, etc., sino también á combinar las primeras ideas y formar otras de las cosas ó de los objetos que no hemos visto jamás. Uno tiene, por ejemplo, á la vista una barra de hierro, y con sólo tener conocimiento de la ductilidad de los metales, forma idea de una barra de plomo ó de plata sin haberla visto nunca; aun más: ha visto un ovillo de hilo ó de algodón, y ha visto también ó podido formar idea del hilo de oro por conocimiento de la ductilidad y tenacidad de este metal, y por comparación con otro metal de la misma especie que ha visto pasar por la hilera; tiene, en fin, idea del hilo de oro, y se forma la de un ovillo de oro: á todo esto alcanza esta facultad. Se distingue esencialmente

de la memoria, en que ésta se emplea sólo en lo pasado y aquella no incluye la idea de tiempo. La facultad de concebir necesita, sin embargo, tanto de la memoria, que sin ella se limitarían nuestros conceptos á los objetos presentes; y, como dice Locke, la facultad de comprender y todas las demás facultades intelectuales vendrían á ser en gran parte inútiles si no hubiese memoria. De ésta nos habríamos ocupado préviamente, si no estuviésemos persuadidos de que aun es más inútil la memoria si se carece de la facultad de concebir ó comprender bien.

Es claro que la facultad de formar conceptos acertados ha de provenir originalmente de la exactitud y claridad de las percepciones, pues si éstas son confusas ó equivocadas, aquéllos serán inciertos ó errados. Y puesto que la atención es tan necesaria como hemos visto para percibir bien, no es preciso repetir que la facultad de que nos ocupamos, como todas las demás funciones complicadas y superiores del entendimiento, suponen el ejercicio expedito y arreglado de las dos primeras. Cuando ha tenido completamente lugar la percepción, ó cuando se tiene ya la imagen verdadera de los objetos, de cualesquiera naturaleza que sean, no interviene más esta facultad en las operaciones intelectuales posteriores que versan sobre estas imágenes, combinadas, modificadas, comparadas, etc. Mas la atención ha de continuar; sin ella no hay comprensión, no hay memoria, ni imaginación, ni juicio, ni reflexión, etc. Á las veces es tan ligera la atención, que parece imperceptible; pero la hay, y no puede menos de haberla. En la mujer que hace media, ó no ha de llevar absolutamente cuenta con los puntos, y resultará cualquiera cosa, ó ha de haber atención, y aunque la misma persona no la perciba ó crea que no presta atención, el ejercicio ha producido un hábito confirmado hasta el punto de atender sin intervención de la voluntad; y lo que es más, sin notar las impresiones y percepciones indispensables para esta operación.

No será preciso detenernos á probar que la facultad de concebir, discernir, comprender, etc., es mayor ó menor en unos individuos que en otros, pues esto está confirmado por la experiencia diaria, y parece que la gran diferencia que se observa con respecto á entendimiento entre individuos cuyos órganos de percepción son igualmente perfectos, y cuya atención es también igual, proviene principalmente del vigor ó debilidad de aquella facultad. Por fortuna, la facultad de comprender, como todas las demás facultades intelectuales, es susceptible de extensión y progresos; y cultivándola convenientemente puede aumentarse y fortificarse, aun en aquellos que la poseen en el menor grado, hasta hacer desaparecer la que parecía incapacidad irremediable; y por el contrario, una comprensión naturalmente expedita y vigorosa, puede quedar lánguida y torpe por mala dirección y falta de uso.

Para poder cultivar con fruto en los niños la facultad de concebir ó comprender, es necesario en primer lugar examinar con cuidado si es ó no realmente defectuosa en ellos esta facultad; mas los padres, á quienes interesa más, y podrían en tiempo oportuno hacer este reconocimiento, son precisamente los que en esta parte están más expuestos á errores. Su parcialidad, y también su vanidad, no les dejan ver defectos de esta clase en sus hijos. Con placer se engañan tomando la vivacidad y charlatanería por penetración y perspicacia, hasta que adelantados en años estos pequeños charlatanes, acaban por parecer tontos ó estúpidos. Los maestros, más imparciales y prácticos por su destino, y en mejor posición para juzgar de las facultades mentales respectivas de los niños, pueden apreciar-

las en su justo valor; reconocer si hay ó no este defecto; si proviene en realidad de poca capacidad ó de un exceso de vivacidad y ligereza, y adoptar los medios convenientes en uno y otro caso.

El Autor de la Naturaleza ha dispuesto muy sabiamente que la facultad de concebir se presente en una edad bastante tierna para que pueda llegar hasta un cierto grado de perfección antes de que algunas pasiones hayan echado raíces profundas en el corazón; pues la conocida influencia de éstas en aquella facultad, podría frustrar después los esfuerzos hechos para mejorarla. Se ha dicho antes que la facultad de perfección se ejercita en la infancia en el examen y estudio de los objetos materiales; y ahora añadiremos que la facultad de discernir, formar conceptos y comprender, debe ejercitarse también durante los primeros años de la vida en el mismo examen y estudio, por más que esta facultad se extienda á otra clase de ideas.

Cuando se trata de niños de poca capacidad, es necesario, en primer lugar, no omitir molestia ni cuidado alguno que pueda contribuir á vigorizar las percepciones que tiendan á facilitar y aumentar la facultad de discernir, comprender, etc., ó sea á aumentar la capacidad mental por los medios indicados ya. Sin especial solicitud y trabajo de parte de los padres y maestros no es posible que el niño de corta capacidad reciba el mismo número de ideas de los objetos exteriores que otro niño de mayor disposición; y si estas ideas, que han de servir de fundamento para los progresos intelectuales, son escasas é imperfectas, será muy difícil remediar nunca esta desventaja. De aquí la mayor necesidad de atraer la atención de los niños de menor comprensión al examen frecuente de las cosas materiales, y de auxiliar su entendimiento para formar conceptos acertados acerca de ellas. Las obras de la naturaleza y del arte ofrecen de continuo ocasión oportuna para esto. Pondremos un ejemplo que, siendo útil á las madres, puede servir á los maestros de párvulos para la aplicación de los principios expuestos antes, y para la práctica de las lecciones que hemos recomendado en otro lugar.

Madre. ¿Qué estás mirando en el tapete de la mesa? Míralo bien, á ver si puedes decirme de qué está hecho.

Niño. Yo no sé, mamá.

Madre. Examínalo mejor; tiéntalo. ¿Es duro como una tabla?

Niño. No; es blando y más bonito que una tabla.

Madre. El color nada tiene que hacer con la pregunta: ese sería buen tapete aunque no lo hubiesen pintado y aunque no fuese tan bonito. Examínalo mejor, y dime, si puedes, de qué está hecho.

Niño. Veo que tiene hilos. Me parece que está hecho de hilo gordo.

Madre. Ya vas acertando; mas esos hilos, ¿de qué están hechos? ¿Son lo mismo que el hilo con que estoy yo cosiendo? ¿Serán del mismo material? Ven á verlo.

Niño. No, hay diferencia; los hilos del tapete son encarnados, verdes y azules.

Madre. Ya te he dicho que el color no es del caso, no hablemos más de él. Examina bien un hilo del tapete, sin pensar en el color; ve aquí uno; compáralo con este mío, y dime en qué te parece que está la diferencia.

Niño. Es más grueso y más blando.

Madre. Por la blandura conocerás quizás la sustancia de que está hecho.

Niño. Creo que está hecho de lana.

Madre. ¿Y qué es lana? ¿Dónde se cría la lana?

Niño. Yo no lo puedo decir.

Madre. La lana crece en la piel de las ovejas; se corta todos los años con unas tijeras grandes; después se lava, y se carda (1) y se hila; así se forma lo que llamamos hilos.

Niño. Bien, madre; dime más.

Madre. La llevan á casa del tintorero, que la tiñe, una parte de verde, otra de amarillo, y así la demás. Luego la envían al tejedor, que la teje del modo que tú ves, y hace la tela; y ahora conocerás que el color no es indispensable como la lana, el cardado y el tejido para hacer el tapete, sino que es materia de gusto.

Niño. Sí, ahora ya lo podría decir todo eso.

Madre. No ahora precisamente. Mañana me lo dirás; y después iremos á ver las ovejas y los corderitos, y yo te diré otras cosas acerca de ellos.

Lecciones dadas de este modo á los niños de corta capacidad facilitarán su comprensión; lo que no sucede con los libros en su edad, y menos haciéndoselos leer de la manera acostumbrada. Por una parte la dificultad suma que encuentra un niño de cortos alcances para atender á un mismo tiempo á las letras, á las palabras, á la puntuación, etc., y por otra la ignorancia en que está del significado de muchas palabras, hacen imposible para él la adquisición de ideas nuevas por este medio. Ocupado enteramente en leer con alguna propiedad, todos los esfuerzos de su atención se emplean en una ocupación enteramente mecánica, que no puede menos de producir cansancio y aversión.

En todos los niños es perjudicial la enseñanza de leer por el método ordinario; esto es, de repetir sonidos y ejercitar la vista sin consideración á la adquisición de ideas; pero en los de corta capacidad es mucho mayor el mal; porque más torpes ó menos dispuestos á adquirir conocimientos por otros medios, pierden, un tiempo precioso; y la pérdida suele ser irreparable. Ningún perjuicio se sigue de que un niño de corta capacidad permanezca ignorante de las letras dos ó tres años más que otro de mayor comprensión, si este tiempo se emplea en desarrollar sus facultades intelectuales, ejercitándolas en el estudio que tan repetidamente hemos recomendado, esto es, en la adquisición de las nociones más elementales de las ciencias naturales, y de los principios más sencillos de la mecánica.

Cuidando de este modo en los primeros años de cultivar con esmero y perseverancia la inteligencia de los niños, ejercitándola en lo que puede y debe únicamente ejercitarse, podemos estar seguros de que todo lo que no sea una idiotez completa, se remediará ó disminuirá en gran parte. Es necesario sin duda mucha paciencia, mucha dulzura y mucha constancia para esta empresa; pero con asiduidad, blandura y paciencia mucho pueden hacer la madre y los maestros.

El discernimiento imperfecto (ó concepción incompleta), frecuente en los niños de carácter vivo y que no carecen de perspicacia, proviene, como se ha dicho, de su natural precipitación, impaciencia y falta de atención. El curso rápido de sus ideas perjudica á su atención, á sus percepciones, á su memoria y á su discernimiento; y por último, inutiliza la mayor capacidad si con tiempo no se corrige este mal. Importa mucho no olvidar jamás que la vista que discierne

(1) Suponemos que la madre le dirá lo que es cardar.

clara y distintamente algunos objetos, vale mucho más que otra que recorre muchos con una ojeada rápida sin distinguir las formas, las distancias, las proporciones, etc. Hemos indicado la conducta que conviene adoptar para que los individuos de esta disposición comprendan con claridad y exactitud, y sólo añadiremos que, en vez de estimular su entendimiento por medio de la curiosidad ú otra especie de alicientes para la adquisición de nuevas ideas, conviene á toda costa contener la rapidez de sus pensamientos y corregir la precipitación de sus deducciones. Así como es preciso animar y conducir suavemente y con paciencia á los que comprenden con dificultad, á los otros, por el contrario, se les debe hacer sentir vivamente el menor error, especialmente cuando nacen sus errores de exceso de confianza y presunción de sí mismos. Es necesario aprovechar todas las ocasiones (que serán frecuentes) de hacerles conocer por experiencia los inconvenientes de no haber atendido, de no haber percibido y formado idea exacta de la cosa, y por último, de no haber comprendido bien. No mostrarles jamás admiración porque hayan aprendido pronto, no celebrar su capacidad si ésta no es sólida, no lisonjear la vanidad á que generalmente están predispuestos los de este carácter; antes por el contrario, ajarla alguna vez, mortificarles en esta materia, aunque con prudencia siempre y habilidad; sin que parezca empeño en contradecirlos ó humillarlos, pues esto produce irritación en vez de obediencia implícita y espontánea sumisión á la autoridad, que suele ser un resultado funesto en esta clase de temperamentos: conviene desengañarlos, en fin, y persuadirles que yerran y errarán mucho si no se enteran mejor. A estos espíritus ligeros é inconstantes se les debe acostumbrar desde la infancia á la exactitud y orden en todo; en sus ocupaciones, en sus diversiones, en las horas de comer, de vestir, de estudiar, y en las materias de estudio, y hasta el modo de enseñárseles debe estar, en cuanto pueda ser, sujeto á reglas invariables. En las escuelas de párvulos no es posible variar la disciplina para con ellos; mas al cabo hay orden y disciplina, y el maestro, convencido de que esta clase de niños tienen más necesidad de regla y método que los otros, cuidará de dispensarles menos las faltas y exigirles mayor exactitud, sin que parezca parcialidad. En este sentido la vida de la escuela, especialmente de párvulos, por la circunstancia de permanecer en ella casi todo el día, y por otras razones, es muy ventajosa para los niños de este carácter.—(*Montesino.*)

Conciencia. Por la conciencia juzgamos de la belleza y de la fealdad de todas las perfecciones y de todos los vicios de la especie humana. La conciencia, propiamente hablando, es el sentido del corazón; una voz interior que nos acusa ó nos justifica, que nos castiga con su censura ó nos recompensa con su manifiesta aprobación, que nos vuelve al bien por medio del arrepentimiento religioso.

La conciencia, aunque viene á ser como una emanación de la inteligencia infinita de Dios Criador, necesita de desarrollo como las demás facultades. Empieza á manifestarse muy pronto en el niño y va desenvolviéndose gradualmente hasta su completo desarrollo.

El niño, como dice Mme. Necker de Saussure, tiene viva idea del bien y el mal, aunque no la exprese en términos generales. Reconoce una ley común á todos, un convenio tácito que debe respetar, y repugna los ataques á la verdad,

al derecho de propiedad, á los goces de otro, aunque no le toquen á él, con tal que se haya excitado su atención.

Pero las emociones del niño suelen ser apasionadas, sujetas en gran parte á la imaginación y á la simpatía, de suerte que á veces lleva un sentimiento hasta la exageración, mientras que en otras ocasiones nada es capaz de despertarlo. Lo que desagrada al niño, endurece su alma; un animal herido, si es bonito, le da lástima, y si es feo le inspira horror; lo que prueba que la simpatía de que esto proviene no puede servir de base á la moral, ni en la infancia, ni en la edad más avanzada. Mas si la simpatía no es un fundamento sólido, es por lo menos una de las fuentes de la moral en la niñez. El amor y el respeto á los padres se extiende de poco á poco á las obligaciones que éstos imponen y á los juicios que expresan. Ve el niño que la ley que se le impone rige también ú obliga á los mismos padres y á cuantos les rodean, comprende que esta ley concuerda en un todo con lo que le dicta confusamente su conciencia, y entra de este modo por grados en el dominio de la moral, por la simpatía hacia los padres.

El poco desarrollo intelectual se opone á los progresos en el particular. El niño recuerda los hechos, no el influjo de unos en otros. Bajo el imperio de los primeros movimientos, sin reflexión bastante, cede al impulso que le comunican, sin establecer reglas generales y sin aplicarlas á su conducta, aunque se le hayan hecho observar. En tal estado del alma conviene llamar la atención sobre las consecuencias de las acciones, hacer que se forme en su espíritu el enlace entre los hechos y las cosas, y cuando haya comprendido la influencia de lo pasado en lo presente comprenderá también la misma influencia en el porvenir.

La ley escrita en nuestro corazón se hace entender gradualmente con más fuerza y no puede dudarse de su aprobación ó censura. Hacemos el mal ó nos apartamos del bien cediendo á las pasiones ó movimientos desordenados, y lo que importa es combatirlas, en la seguridad de que cada triunfo ha de acrecer las fuerzas. En los niños la inclinación más viciosa es el egoísmo, que en su origen se confunde con el amor de sí mismo, sentimiento necesario á la conservación y perfección. Fuera de este sentimiento, muy arraigado en los primeros años, se advierten otros más pasajeros, tales como el placer de violar la ley, la alegría de sacudir su yugo y asimismo la dureza con que tratan á los animales y aun á las personas, que si bien proviene de la curiosidad, vicia y corrompe el carácter. No basta, pues, enseñarles á distinguir el bien del mal, sino combatir los movimientos desordenados, impedir que se repitan, no sea que haciéndose habituales se conviertan en vicios difíciles de corregir.

En su origen, las inclinaciones viciosas se corrigen con facilidad. Los niños, del egoísmo pasan á la sensibilidad, á la sinceridad, al abandono, y estos cambios tan propios de su carácter facilitan extraordinariamente las correcciones. El padre ó maestro que conoce la naturaleza humana, ni se sorprende, ni se indigna por las faltas de los niños, sino que se prepara para combatirlas con cierta dulzura que no está reñida con la energía y la firmeza. Los niños, por su parte, persuadidos del amor de los que dirigen su educación, reconocen las faltas y no se oponen con terquedad ni ciega resistencia á los consejos, advertencias y preceptos dictados por las intenciones puras y desinteresadas que tienden á corregirlos.

Conviene, sin embargo, proceder con mucha cautela en la elección de los me-

dios para no embotar la conciencia. Las alabanzas y elogios exagerados, en lugar de alentar á los niños, los hacen indiferentes, así como las represiones duras y repetidas, el mal trato y la censura habitual de su conducta no hacen al fin impresión alguna. Procúrese que el niño, después de obrar, experimente satisfacción ó desagrado y arrepentimiento, según su conducta, y se conseguirá el objeto, si se ha cuidado además de desenvolver los sentimientos morales y se le ha inspirado el sentimiento religioso hasta el punto de que es susceptible en su edad. En los niños el arrepentimiento es más vivo y sincero que en los adultos y de consiguiente más eficaz para el desarrollo de la conciencia, que si bien pende en parte de los sentimientos morales y religiosos contribuye asimismo poderosamente al desarrollo de estos mismos sentimientos.

Concursos. La cuestión de los concursos generales entre los establecimientos escolares ha dado motivo á opiniones encontradas. Unos los consideran como el medio más eficaz de promover la emulación entre los discípulos, tan necesaria para los progresos, y una rivalidad entre los maestros muy provechosa á la buena dirección de las escuelas. Otros, por el contrario, ven en estas luchas una peligrosa excitación del amor propio de los jóvenes, y la causa de especulaciones repugnantes por parte de los profesores, que sacrifican á la prosperidad de sus establecimientos los estudios regulares y útiles.

Sin que pretendamos examinar si los concursos pueden ser útiles en la enseñanza secundaria, podemos decir que son perjudiciales en la elemental, y sobre todo, cuando se aplican á la modesta instrucción primaria. Entre estas dos enseñanzas hay una diferencia notable. La instrucción que se recibe en la secundaria es tan indispensable para los estudios especiales que hace después el discípulo en la profesión á que se destina, que sin ella se le cerrarían todas las carreras. Concíbese fácilmente que en la segunda enseñanza es útil excitar la emulación lo más posible para que los estudios se hagan con solidez, y no hay peligro en que se les dé demasiada extensión. Cuanto más sólidos sean, mayor será la aptitud del discípulo para los estudios especiales en que luego se ocupe.

La instrucción primaria no es un aprendizaje, pues el niño que sale de la escuela á los trece ó catorce años tiene que aprenderlo todo en el oficio ó profesión á que se dedica. Los trabajos corporales del operario no tienen relación directa con los de la escuela, si se exceptúa el cálculo y el dibujo lineal, que son indispensables para algunas industrias. No hay duda que la instrucción primaria desarrolla la inteligencia y dispone al niño á entregarse con fruto al trabajo manual que se le exige luego como aprendiz, pues siempre se ha observado notable diferencia entre los aprendices que han frecuentado las escuelas y los que no han adquirido los conocimientos de la instrucción primaria. Es asimismo cierto que la asistencia produce otro bien mucho más importante aun: el niño se acostumbra á la disciplina, adquiere hábitos de orden y obediencia, y se hace aplicado y religioso. Pero en cuanto á la ciencia, lo repetimos, no hay enlace necesario entre los estudios anteriores y el trabajo del oficio que aprende. No hay, pues, ventaja en extender desmesuradamente los estudios de la escuela primaria; antes, por el contrario, no conviene llevarlos demasiado lejos, porque podrían inspirar al operario inclinaciones que lo separasen del trabajo manual á que se destina. Si es, pues, útil desarrollar la inteligencia del alumno de las escuelas se-

cundarias cuanto sea posible, es peligroso recargar el espíritu del de las escuelas primarias con conocimientos de que no tenga necesidad. Lo que importa en nuestras escuelas no es formar algunos niños sobresalientes, superiores al destino que les espera, sino dar á la masa general instrucción suficiente para que sean operarios entendidos y laboriosos. Si los concursos no tendiesen á elevar el nivel de la instrucción primaria, serían buenos; pero no es así, sucede todo lo contrario y producen resultados funestos.

En primer lugar, excitan hasta la exageración á algunos alumnos privilegiados, dejando á la masa común en la más completa indiferencia.

En segundo lugar, promueven, no diré la emulación, sino la envidia entre los maestros; porque, en último resultado, á ellos es á quienes se juzga y aprecia más bien que á los discípulos.

En tercer lugar, por muchas precauciones que se tomen, por mucho cuidado que se tenga, tienden á desnaturalizar la instrucción primaria separándola de su objeto, dándole una extensión cuyos inconvenientes hemos indicado.

La bondad de una escuela no consiste en la instrucción superior de algunos discípulos, sino en la instrucción suficiente de todos, y al visitar la escuela se formaría muy equivocada idea si no se examinara más que á los niños que el maestro presenta. Por lo común, separamos á un lado á estos niños que presenta el maestro dispuestos á responder á las preguntas superiores del programa, que, en aritmética, por ejemplo, pueden extraer la raíz cuadrada, la raíz cúbica y desenvolver la teoría de las proporciones. Los separamos para preguntar á la ventura á otros discípulos de la misma clase, los cuales, por lo común, no saben ejecutar sin errores una multiplicación ó una división fácil. Parece que hay en muchas escuelas una especie de estado mayor encargado de representar la aptitud del maestro, compuesto de niños preparados con anticipación para sostener la lucha de los concursos, cuando la autoridad ha cometido el error de permitirlos.

Los maestros atienden en esto á su propio interés. Tener un discípulo que ocupe el primer lugar en la lista de mérito, es un honor al que todo se sacrifica. La necesidad de sobreponerse á los demás llega á ser una verdadera pasión, que turba el reposo de los maestros y los lleva á descuidar sus deberes. Hacen grandes preparativos para el combate, se fatiga á los jóvenes atletas con un trabajo excesivo fuera de las horas de la clase, con detrimento de la salud de los niños, y á veces durante la clase general, con perjuicio de la mayoría de los discípulos. Hemos visto escuelas numerosas, con más de ciento cincuenta niños, abandonadas á un pasante ó auxiliar, inhábil, ó insuficiente por lo menos, para conservar el orden y dirigir un trabajo útil, mientras que el profesor se ocupa todo el día en la instrucción de los *cuatro* más adelantados. Este número *cuatro* entre ciento cincuenta no es una ficción, sino un hecho de cuya exactitud respondemos.

El premio en estos concursos se tiene en poco; lo que se busca es proporcionar al maestro y á la escuela el honor del triunfo. Esto es lo que busca el maestro, y al discípulo le importa poco la recompensa, en que no ha pensado. Es muy loable sin duda alguna el sentimiento que lleva al discípulo á buscar el honor de la escuela y la gloria del maestro, y no podría menos de aplaudirse si no resultaran inconvenientes graves para la instrucción popular. Pero las escuelas se desorganizan, y la enseñanza no produce los resultados apetecibles y tiende á traspasar los límites marcados por el legislador.

En efecto, es muy difícil que los concursos no eleven el nivel de la enseñanza. Las comisiones encargadas de preparar los trabajos, aunque estén persuadidas de la necesidad de restringir más bien que de extender la instrucción primaria, eligen siempre asuntos muy difíciles. Los mismos maestros lo desean así, porque de presentar preguntas sencillas, todos los candidatos responderían igualmente bien y no habría concursos ni luchas posibles. Cuando el asunto de las composiciones ofrece dificultades, se dan á conocer mejor los que más saben, adquieren mayor mérito los que ocupan el primer lugar, y resulta mayor lustre para los maestros que los han instruído.

No reprobamos toda clase de concurso entre las escuelas primarias, pero quisiéramos que sirvieran para la instrucción de todos los discípulos. Si, por ejemplo, el mismo día, á la misma hora, se hiciese en las escuelas públicas de un pueblo, ó de un partido judicial, el mismo ejercicio de ortografía y de aritmética exigiendo que todos los niños que se hallasen en disposición de escribir al dictado y de ejecutar las cuatro operaciones fundamentales del cálculo tomasen parte en el trabajo, podría apreciarse el mérito relativo de cada escuela, comparando el número de alumnos presentes, el número de los que tomasen parte y la edad de cada uno. Estableciendo la relación entre estos números proporcionales se obtendría un resultado bastante exacto. Si en una escuela, por ejemplo, de cien niños escriben veinte y en otra cuarenta, es claro que esta última es superior á la primera. El número y naturaleza de las faltas pueden servir también de punto de comparación, y asimismo la mejor ó peor forma de letra, etc. En fin, por el cálculo y por la instrucción religiosa, que es tan importante, pueden establecerse comparaciones más fáciles de lo que se cree.

Este sistema se ha ensayado en París con excelentes resultados, y no podemos dejar de recomendarlo. Ofrece algunas dificultades en la ejecución, pero la experiencia enseñará á superarlas. El bien que había de producir es indudable. Desde que el maestro sepa que no se le ha de juzgar por los progresos de algunos discípulos elegidos, sino por los de todos, procurará perfeccionar la instrucción de la masa general, redoblará su celo para asegurar estos progresos y extenderá los únicos conocimientos útiles al pueblo, sin pretender traspasar los límites de la instrucción acomodada á las necesidades de la generalidad.

Estos son los concursos verdaderamente útiles. Los maestros se verán precisados á ocuparse con todos los discípulos, porque desearán que muchos de ellos obtengan la nota de *buenos*, y comparando el número de buenos y malos con el de los presentes, podrá reconocerse el mérito de los métodos adoptados, el celo y la actividad del maestro, y cuales de éstos se han distinguido más en la verdadera instrucción. Así es como se harán dignos del reconocimiento del gobierno y de las familias.—(*Extractado de Th. Lebrun.*)

Conde (Bernardo). Maestro calígrafo en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Concha (Diego). Maestro calígrafo examinado de la ciudad de Baeza por los años de 1818, citado por Naharro.

Condescendencias. «Desde que se despiertan los sentidos, y por las

relaciones que establecen con lo que nos rodea puede ejercer el niño su tierna inteligencia, siente su debilidad y vuelve los ojos á la madre para implorar su apoyo. ¡Quiera Dios que en aquel dulce momento no abandone la razón todo su imperio al amor materno!» Estas sabias palabras del doctor Chardón enseñan á los padres á desconfiar constantemente de la ciega condescendencia que inclina á todas las madres á la aprobación de cuanto hacen sus hijos y que les privan de la fuerza para oponerse á sus viciosas inclinaciones. La madre que ama de veras á sus hijos y que quiere que sean dichosos no los consiente jamás; es dulce y buena con ellos, sin estar besándolos continuamente; no les hace concesiones injustas, ni promesas, ni regalos á todas horas, pues que los niños llegan á disgustarse de todas estas cosas; no saben lo que quieren y se muestran cada vez más exigentes. Debe, por el contrario, acostumbrárseles á soportar las contrariedades, pues de otro modo se les hace desgraciados é insufribles para sí mismos y para los demás.—*(Sovet.)*

Condillac (Esteban Benito, abate de). Nació en 1715 y murió en 1780. Encargado de educar á D. Fernando de Borbón, heredero del ducado de Parma, y persuadido de que la educación de su tiempo adolecía de graves defectos, de que la instrucción era incompleta y los metodos viciosos, se trazó un nuevo plan, desenvuelto en su *Curso de estudios*, publicado en 1776 en diez y seis volúmenes. Desgraciadamente, filósofo sensualista y jefe de su escuela en Francia, parte del equivocado supuesto de que el niño es capaz de una reflexión impropia de su edad, y por consiguiente la base de su sistema es falsa, como lo es la de muchos pedagogos modernos que se forman hipótesis psicológicas inexactas ó controvertibles.

El error de Condillac aparece con toda claridad sin más que observar el orden de la enseñanza. Principia con el estudio del alma y otros conocimientos, que son pura metafísica para los niños. Continúa estudiando las sociedades en su origen y en sus primeros progresos, la lengua materna, el arte de hablar (gramática), el arte de escribir (retórica), el arte de raciocinar (lógica) y el arte de pensar, que corona los anteriores estudios. Hace alternar el latín con la retórica, sigue la historia, á que dedica doce de los diez y seis tomos de su obra, y por fin enseña el dogma, la historia y la moral del cristianismo.

Aparte de máximas y preceptos admisibles y ya sentados antes por otros escritores, el sistema de educación de Condillac es el menos conforme á la marcha de la naturaleza que se proponía por norma y modelo. Fué condenado por Roma, incluyendo su obra en el índice.

Publicó además Condillac un *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos* y un *Tratado de las sensaciones*.

Condorcet (Marqués de). Nació en 1743 y murió en 1794. Como hombre político siguió suerte varia y poco afortunada en la revolución francesa, en la que figuraba entre los girondinos. Como sabio y escritor demostró elevadas dotes de inteligencia y generosos sentimientos en sus escritos, en las Academias y en las Asambleas.

Entusiasta por la educación pública, expuso sus ideas sobre la materia en las memorias dadas á luz en la *Biblioteca del hombre público* y en el *Informe* presen-

tado á la Asamblea legislativa en 1792, que es uno de tantos proyectos formulados en aquella época. A su ver, la instrucción general de todos los ciudadanos es la base necesaria de la libertad, pues ésta, sin tan firme base, degenera pronto en anarquía ó despotismo, y el verdadero origen de la moralidad pública y de los progresos de la humanidad. En este supuesto el hombre y la mujer deben recibir en común una misma instrucción. Reconociendo como un derecho del Estado la instrucción por medio de la escuela, considera como indiscutible el derecho de la familia á la educación, á las creencias religiosas y políticas.

Divide la enseñanza en cinco grados. El primero es la escuela elemental, cuyo programa comprende nociones de ciencias físicas; el segundo, la segunda enseñanza, en que se da preferencia á las ciencias sobre las letras; el tercero, con el nombre de Instituto, la que tiene cierto carácter profesional; el cuarto, el liceo, destinado á estudios superiores, y el quinto y último, un centro nacional encargado de la dirección de la enseñanza.

Contra la centralización establecida en otros proyectos, que considera un grave mal, propone que las escuelas se instalen en las provincias, y asimismo que el Magisterio forme un cuerpo independiente del Estado y que la enseñanza sea gratuita.

Conducta del Maestro. Lo primero de todo, revístase el maestro de la naturaleza de padre, considerando que les sucede á el oficio de los que le han entregado sus hijos.

No tenga vicio ninguno, ni lo consienta en sus discípulos. Sea serio, pero no desapacible; afable sin chocarrería, para que lo primero no le haga odioso y lo segundo despreciable. Hable á menudo de la virtud y honestidad, pues cuantos más documentos dé, tanto más ahorrará el castigo. Ni sea iracundo, ni haga la vista gorda en lo que pide enmienda; sencillo en el enseñar; sufrido en el trabajo; constante en la tarea, pero no desmesurado. Responda con agrado á las preguntas de los unos, y á otros pregúnteles por sí mismo. En alabar los aciertos de los discípulos no sea escaso ni prolijo; lo uno engendra hastío al trabajo, lo otro confianza para no trabajar. Corrija los defectos sin acrimonia ni palabras afrentosas. Esto hace que muchos abandonen el estudio por ver que se les reprende como si se les aborreciese. Dé cada día á sus discípulos alguno ó algunos documentos para que los mediten á sus solas. Aunque la lectura de los autores les suministrará abundantes ejemplos para la imitación, la viva voz, como dicen, mueve más, principalmente la del maestro, á quien los discípulos bien educados aman y veneran, pues no se puede ponderar con cuánto más gusto imitamos á aquellos á quienes estimamos.

De ninguna manera debe permitirse á los niños la licencia que hay en algunas escuelas de levantarse de su puesto, ni de dar saltos cuando se alaba á alguno; antes, por el contrario, cuando los jóvenes oyeren alabanzas las aprobarán, pero con moderación. De aquí el que el discípulo esté como pendiente del juicio del maestro, juzgando que ha obrado bien sólo cuando el maestro diere su aprobación. Pero la costumbre, que suele llamarse humildad, de aplaudir á alguno por cualquier cosa, es muy reprensible, pues no sólo es ajena á la severidad de una escuela y propia del teatro, sino contraria á los estudios. Los que por cualquier cosa que hacen son aplaudidos, tienen por ocioso esmerarse en el trabajo.....

No apruebo que los niños estén sentados entre los jóvenes, y aunque un hombre tal como el maestro, de suficiencia y costumbres, puede tener á raya á los jóvenes, es indispensable la separación para evitar cualquier acción indecorosa y hasta la sospecha de ella. He tenido por conveniente dar este aviso, sólo de paso, porque si el maestro y los discípulos carecen aún de los menores vicios, ocioso es el advertirlo.—(*M. Fabio Quintiliano.*)

Conferencias de Maestros. Aunque con más modesta denominación, las Conferencias equivalen á nuestras Academias de Maestros; por consiguiente son aplicables á unas y otras los consejos expuestos á propósito de Academias. Parécenos oportuno, sin embargo, hacer aquí sencillas y brevísimas consideraciones acerca de la propagación de tan provechosos institutos.

En Alemania datan las Conferencias del siglo XVIII y desde allí se han extendido por todas partes. Antiguas son también nuestras Academias, pero apenas ha dado señales de existencia más que la de Madrid, hasta estos últimos años, en que con el título de Conferencias ó Asociaciones van abriéndose paso en algunas provincias. El estado de las escuelas, la exigua retribución de los maestros, la dificultad de las comunicaciones han podido embarazar sus progresos á pesar del ejemplo de otros países y las recomendaciones del Gobierno; pero la causa principal depende del espíritu de libertad é independencia en que viven, de que somos tan celosos, lo cual, si tiene sus ventajas, sostiene en pie un elemento de perturbación, de discordia y de rivalidades, cual es la cuestión de personas.

En otras partes las Conferencias varían de organización, se mueven en más ó menos ancho campo, celebran más ó menos sesiones, pero en muchos puntos son obligatorias y en todos tienen carácter oficial. Por lo común son presididas por los Inspectores y donde no es así, la autoridad administrativa ó escolar nombra los presidentes y señala los temas y la marcha de las discusiones, y aun exige cuenta de los trabajos que ejecutan. De este modo se han establecido Conferencias en todas partes, los maestros se han acostumbrado á reunirse y á discutir los asuntos que les interesan, se ha hecho para ellos en cierto modo una necesidad, y con el tiempo, al lado de las Conferencias oficiales, se han levantado las Conferencias y Asociaciones libres, porque se había despertado la iniciativa particular, porque se habían dado á conocer sus individuos, distinguiéndose los de verdadero mérito de los presuntuosos y charlatanes, y se imponían naturalmente los primeros sin violencia alguna, salvando así la cuestión de personas, que todo lo envenena y ahoga. A nosotros nos ha faltado ese aprendizaje, y de ahí la lentitud y poca solidez con que van extendiéndose las Conferencias.

Confesión y Comunión. El punto de mayor gravedad que ocurre en la práctica de la religión, es el uso que debe hacerse de los Sacramentos, especialmente los de la Confesión y Comunión. No se puede señalar tiempo determinado y preciso para la primera Confesión de los niños, porque depende del estado de sus conocimientos, y mucho más del de sus conciencias. Lo que se ha de hacer en orden á éstos es enseñarles, luego que sean capaces, en qué consiste la Confesión, y lo que se requiere para hacerla bien y útilmente. Obsérvese después la primera falta notable que cometa el niño, y represéntesele de manera que, lleno de confusión y de sentimiento, él mismo busque el consuelo que ha apren-

dido en la Confesión. Procúrese excitarle un vivo dolor y arrepentimiento de su culpa; de modo que hallando remedio para su pena y sentimiento en la Confesión y haciendo esta primera una extraordinaria impresión en su ánimo, le sea una fuente de gracia y de salud para las venideras. No menor dificultad ocurre en orden al tiempo de la primera Comunión de los niños. La disciplina de la Iglesia en esta parte ha sido varia: antiguamente se les administraba luego después del Bautismo. Pero este uso se abolió, y no sólo se aguarda á que venga el uso de la razón, sino que se desea algún progreso en ella. Lo cierto es que esta es una de las acciones más importantes de su vida, y que pudiendo decidir de su salvación, pide un particular cuidado en practicarla. Prepáreseles, pues, largo tiempo antes para esta primera Comunión, hablándoles de ella, y representándosela como la mayor felicidad á que pueden llegar en este mundo. Hágaseles comprender igualmente la pureza del alma y de costumbres que pide una acción tan santa. De esta suerte se les formará un vivo deseo de recibirla junto con el respeto y veneración correspondientes, que son bellísimas disposiciones para hacerlo con fruto; y desde luego se observará alguna mayor perfección en las acciones, ó más aplicación á practicarlas con menos defectos. Cuando el muchacho, pues, mostrare mayor docilidad, y se observare más libre de defectos, con una pureza de costumbres, que es como las primicias de la fe y del amor de Dios, se puede esperar que su Divina Majestad bendiga la primera Comunión recibida con semejantes disposiciones.

Al contrario: cuando en algún muchacho se observa una notoria indocilidad, que difilmente escucha los consejos y amonestaciones; se le nota inclinación al vicio, manifestada por las frecuentes recaídas, pocos indicios de fe, y menos de caridad, deberá sin duda alguna tomarse tiempo el confesor para asegurarse con razonables dilaciones de una sincera mudanza, y aguardar el tiempo de una más favorable disposición. Negocio es éste en el cual los padres y maestros no deben importunar á los muchachos con preguntas, quejas y reconvenciones, que de ordinario dan ocasión á la hipocresía y sacrilegios. Pueden, sin embargo de esto, y deben exhortarles á que se dispongan dignamente para una obra tan santa. Mas esto debe ser con dulzura y discreción para que no se les haga odioso lo que les debe ser muy estimable.

Lo mismo á proporción digo de otras Comuniones entre año: procúrese inspirar á los jóvenes un gran deseo de comulgar á menudo: déseles á entender que el cuerpo de Jesucristo debiera ser nuestro pan de cada día, como lo era de los primeros cristianos; y que, como dice San Juan Crisóstomo, nuestro único dolor ha de ser vernos privados de la Comunión por nuestra culpa. Juntamente instrúyaseles en las disposiciones necesarias para frecuentar dignamente la Sagrada Mesa; y sobre todo, enséñeseles bien cuán horrible delito es recibir, teniendo la conciencia manchada con el pecado mortal, al mismo Autor de la santidad: vender como el pérfido Judas con beso de falsa paz á Jesucristo: crucificarlo otra vez en sí mismo: atropellar al Hijo de Dios. No hay medio que no deba emplearse para inspirar á los muchachos todo el horror posible á una Comunión sacrílega.

El punto que pide alguna reflexión es la frecuencia con que se ha de recibir la Sagrada Comunión. No hay duda que el espíritu de la Iglesia es que los cristianos vivan de tal suerte que sean dignos de comulgar todos los días, como lo asegura el Concilio de Trento. También queda insinuado que esta era la práctica de

los primitivos cristianos, y que en los primeros siglos de la Iglesia se admitia también para la Comunión á los niños tiernecitos. Pero se disminuyó aquel primer fervor de caridad, y para que no llegase á un total abandono de los Sagrados Misterios, se hizo ley, esto es, se establecieron Cánones, por los cuales se mandaba asistir todos los domingos á Misa, y comulgar en ella.

Todavía con el tiempo se fué perdiendo la observancia de este precepto en cuanto á la Comunión, y á fin de precaver un mayor desprecio, se limitó esta obligación hácia el octavo siglo á las tres festividades principales del año, á saber: Navidad, Resurrección y Pentecostés. Finalmente, en el Concilio Lateranense IV, celebrado en el siglo XIII, se redujo á la sola Pascua de Resurrección, lo cual ha sido confirmado por el sagrado Concilio de Trento. Este es el actual estado de la disciplina de la Iglesia, en cuanto á la obligación de comulgar; pero es cierto que se desea mayor frecuencia. Acerca de esta frecuencia se ha disputado con mucho calor de las partes: mi ánimo no es formar una disertación, ni decidir en esta materia, sólo dar las reglas por donde se pueda dirigir á los muchachos. La práctica casi general de los seminarios y colegios bien gobernados, es que comulguen todos los meses: esto parece que puede seguirse, respecto del común; en particular será mayor ó menor la frecuencia, según el dictamen del confesor docto y prudente. Para la dirección y práctica de lo que se ha tratado en este capítulo y el antecedente, sirven el libro *Della regolata divotione de Christiani*, de Luis Antonio Muratori, traducido, entre otras lenguas, á la española; algunas obritas del Cardenal Bona; el Catecismo de Pouget; y el Misal, Breviario, y Rituales de la Iglesia.—(*Rossell.*)

Confianza de los niños. El afecto se engendra en el corazón de los niños por medio de la gratitud: por eso la Providencia los ha constituido en la más completa dependencia de los beneficios de otro: por eso ha confiado á la ternura más perfecta que existe en la tierra, á la de la madre, la primera educación del corazón humano. Apoderémonos de este benéfico influjo, y no temamos desempeñar á veces el papel de madres para con tan tiernas criaturitas.

Hagamos todo lo posible por obtener la confianza de los niños, pues la confianza abre el corazón y le predispone para los más tiernos afectos. Obteniendo la confianza de los niños tendremos muchas más ocasiones de serles útiles; depositarios de sus deseos, de sus pesares y de sus temores, á la par que satisfagamos sus necesidades, podremos tranquilizar su ánimo. Entregándose á nosotros con confianza, comenzarán á amarnos y nos manifestarán que cuentan con nuestro cariño. No les echemos nunca de nuestro lado con mal modo: escuchémosles con paciencia; animémosles cuando estén muy intimidados; inspirémosles la más grata confianza en nuestras relaciones con ellos; y tratémosles de manera que conozcan que cuanto hacemos por ellos es por su propio bien y no por el nuestro. No los engañemos nunca, ni abusemos jamás del poder que con su confianza nos otorgan, sino hagamos que redunde siempre en su beneficio.

Disipemos, pues, las nubes de la tristeza, si por acaso viniesen á oscurecer alguna vez el horizonte de nuestra escuela: reinen siempre en ella, aun en el seno del orden y del trabajo, la apacible serenidad, el contento y la alegría, concediendo á los niños, para conciliar todas estas cosas, el grado conveniente de libertad, á fin de que sean felices, y estén siempre tan contentos y satisfechos como

fuere posible. La tristeza oprime el corazón: la alegría predispone al abandono y á la confianza.

Maestros de primeras letras ¡qué placeres tan nuevos y tan puros os están reservados, si domina este espíritu en vuestras relaciones con los alumnos! ¡Cuán dichosos se considerarán éstos al reunirse á vuestro lado! Y si hasta entonces hubieren experimentado muy poco los afectos de la benevolencia, el contraste de su nueva vida con estos tristes recuerdos les hará todavía más grata la protección que alcanzaren á vuestro lado. Al principio no pensarán más que en gozar del bien que les hacemos, pero muy luego echarán de ver que ellos pueden también, en justa correspondencia, contribuir de algún modo á nuestra satisfacción, que puede entristecernos ó alegrarnos; y este descubrimiento presta nuevo carácter á la gratitud infantil, que anhela también hacernos felices. ¿Qué más podemos pedirles?—*(De Gerando.)*

Confirmación. La virtud propia de este sacramento es comunicar, á los que lo reciben dignamente, la fuerza necesaria para vencer las tentaciones y para resistir á los enemigos de nuestra salud, y esto es lo que enseñan la mismas ceremonias que se practican en su administración. «Haced que entiendan bien los niños, dice el ilustrísimo Fenelón, con cuánta razón debemos atropellar los menosprecios mal fundados, las burlas impías y las violencias del mundo; pues la Confirmación nos hace soldados de Jesucristo para pelear contra tales enemigos. El obispo, les diréis, os ha dado un golpe *(habla de la bofetada que da el obispo al que confirma)* para endureceros contra los más violentos de la persecución. Ungido os ha con unción sagrada, para representaros los antiguos, que se ungían con óleo para hacer flexibles y vigorosos sus miembros cuando iban al combate. Finalmente, ha formado en vosotros la señal de la cruz, para declararos que debéis estar crucificados con Jesucristo. No vivimos, proseguiréis, en el tiempo de las persecuciones, en las que quitaban la vida á los que no querían renunciar el Evangelio: empero el mundo, que no puede dejar de ser mundo, esto es, viciado, hace siempre una indirecta persecución á la piedad; ya armándola redes para hacerla caer, ya infamándola y burlándose de ella, ya pintando tan difícil su práctica á la mayor parte de los hombres, que aun en medio de las naciones cristianas, y donde la autoridad soberana sostiene al cristianismo, hay peligro de avergonzarse del nombre de Jesucristo y de la imitación de su vida.»

Continuamente se ha de procurar participar esta importante verdad á los niños, cuya mayor y más ordinaria tentación en un colegio es el temor de las chanzas y discursos de sus compañeros; lo cual persuade al mismo tiempo á la inexcusable necesidad que tienen de este sacramento, que les puede servir de preparación para la Eucaristía, y consiguientemente debe proceder á ella.—*(Rollin.)*

Confucio. *(Historia de la Educación.)* El doctor Confucio, uno de los hombres que más han contribuído á la cultura moral y religiosa de la China, nació en el reino tributario de Lou, hoy provincia de Chang-Tung, 551 años antes de Jesucristo, siendo emperador *Ling-Wang*. Muy pronto sobresalió en la escuela por su ingenio y adelantamientos, de suerte que fué encargado de auxiliar al maestro, empezando sus tareas en la enseñanza, á que se consagró después du-

rante toda la vida. Murió á la edad de setenta y tres años y fué llorado largo tiempo por sus discípulos.

El mismo Confucio nos ha dejado una reseña de su vida en estas breves palabras: «A los quince años se despertó en mí extraordinaria afición á los estudios profundos; á los treinta me dedicaba á ellos con ardor; á los cincuenta comprendía las leyes eternas que se derivan del cielo; á los sesenta llamaban las cosas á mis oídos sin dificultad; á los setenta las inclinaciones de mi corazón no se sobreponían á la ley.»

Confucio consideraba la educación como uno de los medios más conducentes á mejorar el pueblo, á cuyo objeto dirigía todos sus esfuerzos, y sentaba como base de la buena educación la doctrina del justo medio y el cuidado de evitar los extremos, principio repetido en casi todos los libros chinos de pedagogía y de moral. Creía que los hombres son próximamente iguales por naturaleza, y que las diferencias que se advierten en ellos provienen en gran parte de la educación, y por eso recomendaba encarecidamente la de la juventud al Gobierno y á los padres de familia. Aconsejaba á los maestros no sólo que supieran bien lo que habían de enseñar, sino que adquiriesen constantemente nuevas ideas, y á los discípulos que no olvidasen que el saber lleva en sí mismo la recompensa, y que para saber bien es preciso digerir lo que se ha aprendido.

Consagróse casi exclusivamente durante toda la vida á la educación, y tuvo muchos discípulos, divididos en cuatro clases, pero no se comprende bien el principio de esta división. Los de la primera clase debían cultivar su espíritu por la reflexión y su corazón por la virtud; los de la segunda aprendían á hablar bien y se ejercitaban en la elocuencia; los de la tercera debían estudiar la administración, y los de la cuarta profundizar en la moral. Recomendaba á todos cuatro cosas: la sabiduría, la buena conducta, la fidelidad y sinceridad, y las virtudes; y añadía: «Mi mayor servicio consiste en infundir amor al saber y en instruir á la humanidad (1).» Sus lecciones se encaminaban á restituir á la naturaleza humana la inocencia recibida del cielo, empañada después por los torbellinos de la ignorancia y el contagio del vicio, y para conducir la humanidad hacia la perfección se consagraba con el mayor celo á educar la juventud.

Toda la filosofía de Confucio se reduce á preceptos y sentencias prácticas, que en pocas palabras aconsejaban la moderación y la templanza en los goces, lo cual es de grande importancia pedagógica en un país como la China. La vida de familia y la educación de los niños forman parte esencial de la organización del Estado, y, por consiguiente, la literatura es realmente pedagógica, y hay sentencias y preceptos para cada uno de los ramos de la educación é instrucción de la juventud. Diferéncianse éstas en la forma, pero son uniformes en cuanto al fondo; y así no es de extrañar que entre todos los pueblos de Asia, cuyas costumbres son tan diversas de las europeas, se distinga principalmente la China por la fidelidad en seguir las prácticas y costumbres de sus antepasados.

La piedad filial es, según Confucio, el fundamento de todas las virtudes y la fuente de todas las doctrinas, principio generalmente admitido y consignado, de

(1) Los chinos dicen: "La mayor de las virtudes consiste en consagrarse á la educación de la juventud. El Criador del Universo la recompensará.„

suerte que domina en todas las instituciones de China. No observar buena conducta, se dice, es falta de deber filial; no ejercer con circunspección las funciones de la magistratura, es falta de deber filial; no ser sincero en las relaciones con sus semejantes, es falta de deber filial; no ser valiente en la guerra, es falta de deber filial, etc.

Confucio no se ha distinguido solamente por el influjo de su enseñanza y sus escritos didácticos en la vida práctica, sino también por la reunión de los escritos antiguos más importantes, y entre otros por su *Crestomatía poética*. Entresacó trescientas once composiciones en verso entre más de tres mil que se contaban en el país, para la colección de los Schi-king, con el intento de proporcionar á los jóvenes un libro agradable é instructivo.

La reputación de Confucio era tal, aun siendo joven, que el rey de Ien le pidió reglas para gobernar su Estado, y habiéndole respondido el sabio que no podía dárselas por no conocer ni á los súbditos ni al monarca, le llamó éste á su lado y consiguió que dotara de leyes al país. Persuadido Confucio por este viaje de las ventajas de visitar otros pueblos, recorrió la China proponiendo y ejecutando reformas en bien del país. Sus lecciones, sus escritos, la colección de los antiguos del país, á pesar de las contrariedades y persecuciones que sufrió, hasta el punto de no tener que comer, ejercieron grande influencia en China, tanto que hace veinte siglos que domina su doctrina en las instituciones y costumbres del país. Pero esto mismo, el respeto á lo antiguo, el temor de apartarse de lo que practicaban sus antepasados, ha contribuído á petrificar, por decirlo así, á inmovilizar la civilización de los chinos.—(*Geschichte der Erziehung und Unterrichte von Cramer*; *Pädagogische Real-En-cyclopädie.*)

Congresos pedagógicos. A impulso de la simpatía que engendra la comunidad de obligaciones é intereses se reunen de antiguo los maestros para conocerse estrechar lazos de amistad, comunicarse el resultado de sus observaciones y experiencia en provecho de la obra común que les está encomendada, y concertarse para que su acción sea más eficaz en cuanto concierne á la escuela y al magisterio. Las antiguas academias y conferencias y las sociedades de auxilios y socorros mutuos lo demuestran. Ensanchándose el círculo de estas asociaciones á medida que las reformas y progresos de la enseñanza lo exigen y los medios de comunicación se facilitan, han nacido los Congresos pedagógicos y las Asambleas de Maestros bajo distintas formas y organización, según las circunstancias, contándose hoy por millares los concurrentes. Ya reuniéndose representantes de diversas escuelas ó localidades formando verdaderos congresos ó parlamentos; ya admitiendo individuos con representación propia indistintamente, formando asambleas generales; ya reuniéndose exclusivamente profesores de primera enseñanza; ya concurriendo los de más elevadas escuelas y los que se interesan por la instrucción, ya bajo otras distintas formas, en la actualidad se han multiplicado estas grandes reuniones de profesores y amigos de la enseñanza para discutir los problemas que en la actualidad presenta la educación con objeto de promover sus progresos; reuniones que por lo común se designan con la denominación de *Congresos pedagógicos*.

Estos Congresos nacieron en Alemania, tierra clásica de la Pedagogía, á consecuencia de las tendencias unitarias que se manifestaron en el Parlamento de

Francfort en 1848. El 22 de Junio de 1848, el Dr. J. C. Krœger, de Hamburgo, invitó á los maestros de Alemania del Norte á una gran reunión para estudiar los principios de educación é instrucción en general, y especialmente *de la educación nacional alemana*, y con tal objeto se reunieron 500 individuos en Hamburgo bajo la presidencia del maestro (consejero de las escuelas dice el acta) de aquella ciudad Teodoro Hoffman, en los días del 5 al 7 de Agosto del mismo año. Casi al mismo tiempo, el 28 y 29 de Setiembre, se reunia en Eisenach una asociación semejante compuesta de 200 individuos bajo la presidencia del Dr. Kœchly. En los años 1849 y 1850 se reunieron de nuevo estas asociaciones por separado, pero de acuerdo las comisiones permanentes se fundieron en una sola, y se celebró en Hannover el primer Congreso general de los maestros alemanes.

Las tendencias democráticas y liberales que promovieron estas reuniones pedagógicas, fueron causa de que se opusieran á su celebración los gobiernos alemanes, hasta el punto de que Prusia prohibiese la asistencia á los maestros prusianos. En 1860 se calmó la oposición en Prusia, y desde entonces se han celebrado sucesivamente diferentes congresos generales en Alemania hasta el de este año, que es el vigésimo quinto, celebrado en Mayo, en Brema (Bremen), bajo la presidencia del Consejero de las escuelas Hoffman.

A imitación de Alemania se celebraron después Congresos pedagógicos en varios países. En Suiza, el de los *Maestros de la Suiza alemana* por la sociedad fundada en 1842, y el de la *Sociedad de maestros de la Suiza romanda*, que se reunió por primera vez en 1866. El primer congreso de Bélgica se celebró en 1871, promovido por la *Federación general de los maestros belgas*, que aunque dividida en dos secciones á causa de las dos lenguas que se hablan en el reino, asisten una y otra reunidas á las sesiones ó congresos anuales. Austria tiene también sus congresos pedagógicos. En Inglaterra y en Escocia é Irlanda se celebran también. Desde 1865 se reunen anualmente en Congresos las notabilidades de todos los ramos de la enseñanza en Italia, y en 1879 se ha reunido otro en Roma exclusivamente de maestros, con el objeto principalmente de constituir una sociedad de los maestros italianos. No hay Estado del Norte y del Oeste de la república del Norte de América que no cuente uno ó más Congresos de Maestros, y la *Gran asociación de la educación nacional*, compuesta de profesores de todos los ramos y de autoridades escolares, celebra anualmente Congresos en diferentes pueblos del territorio. Por fin, en Francia, después de varias tentativas, una sociedad particular promovió y celebró su primer Congreso en 1878.

Las anteriores noticias, expuestas ya en la sesión inaugural de nuestro Congreso pedagógico, tomadas de una reciente publicación francesa, que también hemos consultado, ponen de manifiesto el origen y la marcha ó desarrollo de los Congresos pedagógicos. Pero es preciso considerar, para no extrañar las dificultades con que nosotros tropezamos, que no han nacido espontáneamente como pudiera creerse, sino después de larga y laboriosa preparación. En Alemania había preparado el terreno un hombre de gran mérito, discípulo, como Froebel, de Pestalozzi, de infatigable actividad, el grande agitador del Magisterio. Diesterwerg, que es el hombre á que nos referimos, había promovido la creación de diferentes asociaciones principalmente con el carácter ó pretexto de sociedades de socorros mutuos; había hecho germinar en los maestros ideas de independencia y de reforma, y había producido en el Magisterio cierta excitación y movimiento, que

facilitó la celebración del Congreso. Pero las ideas de Diesterwerg eran sospechosas, por lo cual fué separado de la dirección de la Escuela Normal de Postdam, y los Congresos pedagógicos no se consintieron por lo pronto ni en Prusia, ni en Austria, ni en Baviera. Reuníanse en los Estados de último orden, á que daban cierta importancia, como en el Gran Ducado de Sajonia, Coburgo-Gotha, donde se celebraron por dos veces bajo la protección del Príncipe, hasta que Austria autorizó el celebrado en 1868 en Brun, capital de Moravia. Creyendo que podía coadyuvar á sus miras, en lo cual estuvo acertado, el Gobierno prusiano autorizó el de Berlín, celebrado en 1870. En el año siguiente se celebraron el de Viena en Junio, el de Holanda en Julio; el primero de Croacia en Agosto y el de los Bohemios en Setiembre. Desde aquella época se celebran Congresos pedagógicos en toda Europa y en las dos Américas.

En España los periódicos profesionales, dando cuenta de los Congresos de otros países, desde los primeros celebrados en Alemania, promovieron la idea, que fué muy bien acogida, de celebrarlos en España, mas por una ú otra causa no llegó á realizarse el pensamiento hasta el año último. Con la denominación de *Congreso nacional de enseñanza* se intentó reunir un Congreso, cuya convocatoria circuló con profusión sin resultado alguno, porque se dejaba entrever con toda claridad un espíritu y tendencia que contaba pocas simpatías en la generalidad. Por diversas causas fueron infructuosos asimismo los esfuerzos hechos con el propio objeto por la *Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción*, la *Academia de Maestros de Madrid*, y comisiones especiales formadas al efecto, hasta que *El Fomento de las Artes*, de Madrid, instituto particular ó libre, compuesto de obreros, que puede considerarse como el mejor de nuestros establecimientos de educación y enseñanza popular, tomó á su cargo promover el *Congreso nacional pedagógico* que se celebró el año último de 1882, con general aplauso.

El resultado de las discusiones de este Congreso excedió en gran manera de las esperanzas que había hecho concebir. Mostrábase empeño hace algún tiempo, acaso con interesadas miras, en hacer creer que el Magisterio español no se hallaba á la altura de su importante misión, y cuantos tomaron parte en los debates desmintieron tan ofensivas suposiciones, y aun demostraron conocer mejor que los que pretendían enseñarles á título de novedades, procedimientos calificados de métodos, porque apreciaban á la vez la teoría y la aplicación. En cuanto á la manera de discutir, probaron asimismo ser dignos por su formalidad y cortesía de alternar en debates que se proponen esclarecer la verdad.

No por eso podemos gloriarnos de haber emprendido la marcha regular de estos Congresos. En otros países, antes de terminar el uno se acuerda dónde y cuándo ha de celebrarse el siguiente, y se nombra la comisión que ha de prepararlo, cuidando mucho de evitar predominio determinado ó interés particular, porque sería la muerte de la institución. Nosotros ignoramos dónde y cómo volveremos á reunirnos; de modo, que si llega á celebrarse segundo Congreso español, se deberá á circunstancias imprevistas.

Los Congresos pedagógicos son utilísimos en varios conceptos, particularmente en una época como la presente, en que se trata de renovar la educación y la enseñanza hasta en el fondo, para discutir las nuevas teorías y pretensiones, discurrir lo que es admisible y lo que es absurdo, lo que se pretende hacer pasar por nuevo cuando ya está desacreditado, é ilustrar la opinión que, ignorante por

lo común de las cosas de la escuela, se deja seducir por las primeras impresiones. Pero todas las cosas humanas se bastardean, y los Congresos comienzan ya á inspirar recelos á sus más decididos partidarios.

Temas elegidos sin detenido examen, obedeciendo más bien á impresiones pasajeras ó del momento que á los verdaderos intereses de la educación y á la aptitud de los maestros para discutirlos; temas sobre problemas sociales, legislativos, administrativos ó pedagógicos presentados bajo el aspecto menos interesante ó el que se presta á larga é insustancial palabrería, sin llegar á lo verdaderamente útil, como es la aplicación; temas por fin que apenas si tienen relación directa con la escuela, ni con lo que más interesa á los maestros, modestos operarios de la civilización popular; la elección de temas es uno de los puntos sobre que versan las lamentaciones de los que aspiran á que los Congresos respondan á su instituto. Las discusiones no adolecen de menos defectos. Son por lo común ligeras y á veces improvisadas, por más que se anuncien los temas con anticipación; no hay toda la libertad necesaria en los debates para que sean fructuosos; no pueden ser precisos y concretos, cuando no versan sobre dictámenes ó informes razonados conocidos de antemano; suelen reducirse á discursos encomendados con tiempo á unos pocos que no se proponen por lo común otra cosa que su lucimiento á costa de los que no pueden replicarles, por cuyo medio va ya prejuzgada y resuelta en el sentido que á los mismos conviene la solución de los problemas propuestos. Llegan, por último, las conclusiones y se adoptan sin examen ni discusión, y por tanto no ejercen influencia alguna en la opinión pública, que debe madurarlas é imponerlas al gobierno.

De este modo, los maestros, si por una parte han tenido la satisfacción de relacionarse con sus compañeros y contraer amistades con los que antes les eran desconocidos, al meditar acerca de los frutos de la discusión adquieren el triste convencimiento de que, ya por haberse colocado las cuestiones en el terreno idealista, ya por la ligereza de los debates, no se ha adelantado un solo paso en los medios de mejorar la educación y enseñanza, ni en los de reformar la legislación y administración del ramo. Entre nosotros se ha censurado con motivo sobrado la distribución de turnos para la discusión, y si bien pudiera achacarse á determinadas tendencias que no es este el lugar de examinar, merece alguna disculpa el que se hacía el primer ensayo.

Estas objeciones no van dirigidas á los Congresos, sino á su defectuosa organización y á los abusos á que se hallan sujetas todas las cosas humanas. Elegir temas previa consulta pública y detenida meditación; reducirlos á corto número para que puedan estudiarse bajo sus diversos aspectos; ordenar las discusiones de modo que puedan tomar parte en ellas con omnímoda libertad cuantos se consideren con fuerzas para ilustrarlas con precisión, sin insustancial palabrería, ni pretensiones de oradores, y de modo que conduzcan á soluciones positivas para someterlas luego á votación con cabal conocimiento; rechazar, por último, sin contemplación todo lo que pueda interpretarse con miras interesadas de escuela ó de secta, ó como especulaciones personales; con estas reformas los Congresos contribuirán al verdadero progreso y al lustre de la patria.

Conocimientos humanos. Bajo la denominación general de conocimientos no sólo se comprenden los que provienen del estudio, de la reflexión y á

veces de la casualidad, sino los que se adquieren por medio del ejercicio. Los primeros son del dominio de la ciencia y se llaman *teóricos;* los otros son del dominio del arte y se llaman *prácticos.*

No nos proponemos hacer una clasificación detallada de estos conocimientos según sus relaciones mutuas, clasificación siempre arbitraria y siempre incompleta por el constante progreso de las luces. Indicaremos tan sólo la división de conocimientos según sus relaciones conforme á la organización que conviene dar á la instrucción pública, en la cual se atiende á la utilidad más ó menos general de los diferentes ramos de conocimientos y al partido que puede sacarse de la relación mutua de éstos para provecho de los discípulos.

No hay situación en la vida del hombre ni posición alguna que no exija ciertos conocimientos, sin los cuales no se puede trabajar con fruto ni para sí mismo ni para la sociedad Hay, pues, cierto grado de conocimientos indispensables á todos los hombres, y comprende los preceptos de religión y moral, los deberes generales del hombre en sociedad, y aquellos conocimientos elementales que han llegado á ser útiles y casi necesarios en todas circunstancias, tanto para provecho del Estado como de los individuos, por efecto de los progresos humanos.

Hay otro grado de conocimientos de que no pueden carecer los que disfrutan cierta fortuna y bienestar y los que se consagran á ciertas profesiones liberales, como el comercio, las letras, etc. Desde que se han generalizado las luces es necesario que acompañen á los que disfrutan cierta superioridad por su posición ó fortuna, pues que de otro modo se perdería esta superioridad. Siendo la ciencia un verdadero poder, es indispensable á los que por su posición han de ejercer ascendiente sobre los demás, pues sin las luces no es posible ejercerlo. La extensión de este grado de conocimientos varía necesariamente, según los progresos de la riqueza pública y de la civilización, y comprende cuanto es preciso saber para poderse uno llamar *hombre bien educado*, es decir, en el estado actual de la sociedad y de las luces, comprende los principios de la razón y del gusto, las lenguas sabias, algunas lenguas vivas, la historia, la literatura nacional y los elementos de las ciencias naturales y exactas.

Los conocimientos del tercer grado varían según las diversas profesiones, y su objeto es hacer profundizar á los jóvenes que se dedican á ellas en cuanto se refiere á las mismas. Con estos conocimientos se forman ministros de la religión capaces de propagarla y defenderla; militares que pueden hacer la guerra por mar y tierra en beneficio de su país; hombres de gobierno versados en lo que constituye la prosperidad interior y exterior de los pueblos; magistrados tan instruídos en la ciencia como en los principios de la ley y á propósito para dirigir su aplicación; médicos entendidos que sepan emplear en beneficio de la salud pública y en el alivio de las enfermedades humanas, todos los recursos de las ciencias físicas. Así se desarrollan, en fin, esos genios superiores que extienden el dominio de la inteligencia, descubren los secretos de la naturaleza, encuentran en los monumentos antiguos el vestigio de sucesos pasados, fundan en la observación del hombre el arte tan difícil de gobernar y acrecientan la gloria y el poder de su patria, legándole sus trabajos y su nombre.

Basta echar una ojeada en la historia de los pueblos para convencerse que estos tres grados de conocimientos son indispensables, y que de su bondad relativa, de su acertada distribución, dependen, hasta cierto punto, no sólo el bien-

estar de los individuos, el brillo y la prosperidad de un Estado, sino su reposo interior y su duración. El primer grado constituye la *instrucción primaria*, que proporciona á las familias poco acomodadas los medios de extender su industria, de mejorar su suerte, y de abrir de este modo, en provecho del Estado, nuevas fuentes de riqueza. Su necesidad se funda además en otras consideraciones de mayor importancia. Si fuese posible condenar al pueblo á la ignorancia, por injusto que esto fuese, se concebiría que lo intentasen y se esforzaran en conseguirlo las clases elevadas, con la esperanza de asegurar su dominación. Pero la Providencia no ha permitido que esta injusticia fuese posible, haciéndola tan peligrosa, que el interés, de acuerdo con el deber, impide á los Gobiernos el cometerla. Los hechos hablan un lenguaje claro é imperioso; la ignorancia hace al pueblo turbulento y feroz, le convierte en instrumento de los facciosos, y en todas partes hay ó se presentan facciosos dispuestos á servirse de este instrumento. Cuanto menos ilustrada es la multitud, más imperio ejerce en ella el error y la seducción. Como nada excitaría en ella el deseo de saber y la esperanza de mejorar por este medio su posición, esta necesidad contrariada y esta esperanza frustada se convierte en creciente irritación é inquietud. Cuando los sucesos ó las pasiones de los hombres producen alguna agitación en la sociedad, las ideas falsas y los conocimientos imperfectos que el pueblo ha adquirido á pesar de todos los obstáculos, son nuevas causas de desorden, y alimentan, propagan y hacen más funesta la fermentación. Entonces se manifiestan en las clases inferiores el disgusto por su situación, la sed de cambios, la desarreglada avidez que nada puede contener ni satisfacer. Cuando los Gobiernos reconocen su error, es demasiado tarde para repararlo; si persisten en él, no hacen más que aumentar la extensión y redoblar la intensidad del mal, que es efecto de este error. La historia demuestra hasta la evidencia cuanto acabamos de exponer.

El segundo grado de conocimientos que constituye la *instrucción secundaria* no tiene menos importancia. Reconócese su necesidad porque los hombres que pudieran ponerla en duda la han recibido y recogen sus frutos; pero cuando es mala por naturaleza, cuando se distribuye imprudentemente, puede producir y produce, en efecto, consecuencias funestas. Demasiado ligera y poco apropiada al estado de la nación ó á las necesidades de la época, exalta la imaginación de los jóvenes, hace nacer en su espíritu multitud de ideas falsas y los prepara para el mundo en que han de vivir, ó para las diversas carreras que pueden abrazar. Despierta la actividad de su inteligencia sin regularizarla, y por eso los entrega casi sin defensa á los sofismas de todo género, contra los cuales debiera precaverlos. Distribuída con profusión y con poco discernimiento, inspira á los jóvenes de las clases inferiores el desprecio de sus iguales, y les disgusta de su posición, proporcionándoles una especie de superioridad engañosa que no les permite contentarse con una posición modesta consagrada al trabajo, y que, sin embargo, no les da esta superioridad real y fuerte que pocos hombres reciben de la naturaleza y que ninguna educación puede hacerles adquirir. Puebla además la sociedad de multitud de miembros inútiles que introducen en ella el espíritu de insubordinación, el deseo de cambios y ambiciones vagas é inquietas, que no puede satisfacer una situación siempre incierta, y que se agita en todos sentidos para adquirir, ya bienestar, ya autoridad.

El tercer grado de conocimientos, es decir, los *especiales*, los que constituyen

la instrucción superior y especial, aunque más limitados en su objeto, y sujetos por necesidad á una marcha uniforme, si no se apoyan en grandes y fuertes instituciones, pueden dar lugar á graves inconvenientes. Sin hablar de las perversas doctrinas que pueden deslizarse, si se conciben bajo miras mezquinas, si se limitan á los conocimientos especiales que se refieren más directamente á cada clase de estudios, si son extraños á las grandes relaciones que unen todas las ciencias humanas y á los principios generales que les son comunes, si no dan al espíritu de los jóvenes sino un desarrollo parcial y exclusivo, no formarán sino hombres incompletos y accesibles á multitud de preocupaciones, porque sus ideas carecerán de extensión. Ilustrados solamente acerca de un punto, y tan ignorantes en los otros como los demás hombres, su ciencia no será para ellos otra cosa que el origen de disputas y á veces causa de errores. Cuanto más elevadas sean las funciones á que se destinen, más expuestos estarán á acreditar su insuficiencia, y la sociedad no sacará de los establecimientos consagrados á dar estos conocimientos todas las ventajas que se propone y de que tiene necesidad.

Contemplativas (1) (FACULTADES). El sentimiento de la naturaleza y de las artes no es sólo origen de goces, sino la prueba y la recompensa de nuestra interior armonía. El principio, afortunadamente universal, que nos hace accesibles á las dulces impresiones, desarrolla también gérmenes fecundos: en ciertos seres privilegiados produce talentos brillantes y en todos los seres desarrolla cualidades necesarias á nuestra dicha y á nuestro consuelo en la tierra. De allí nacen las facultades llamadas contemplativas, porque conservan en el alma esa disposición tranquila, elevada, serena y llena de encanto, conocida con el nombre de contemplación.

Y ¿cuáles son esas facultades? se dirá. Es tan vaga é indeterminada su naturaleza, que siento cierta dificultad para señalarlas, por más que su importancia moral sea mucho mayor de lo que parece. En primer lugar, la facultad de admiración ó de amor á lo bello, bajo todas sus formas; después el sentido poético ó el gusto de las emociones vivas y profundas, sometidas sin embargo á las leyes de la armonía y de la belleza; además el sentido religioso, esa necesidad, ese deseo invencible de nuestra alma que lleva al hombre á buscar á Dios antes que tenga conciencia de Él. En fin, es un género de imaginación análogo á cada uno de sus sentimientos, y que le hace pasar de simple afecto á facultad intelectual y creadora.

Si las facultades contemplativas excitan poco la curiosidad de los maestros, no por eso hay motivo de admirarse. Silenciosas por naturaleza, no llaman la atención, y á veces su ejercicio no produce resultado y no deja una obra duradera. Todo lo que excitan puede nacer y morir en nuestra alma y parecernos individual. No es fácil dirigirlas por la educación, y por otra parte se manifiestan en época tan avanzada de la vida humana, que ha pasado ya el tiempo de su gran poder. La educación suele considerarlas como un obstáculo á sus miras y á la actividad que debe ejercer, las considera como peligrosas, y se complace en seña-

(1) La sociedad desarrolla el espíritu, pero sólo la contemplación forma el genio.—*(Mme. de Staël.)*

lar sus defectos; pero peligrosas ó saludables, debe estudiarlas. Si hay que esperar de ellas algún bien, deben dirigirse con precaución los gérmenes que las encierran; si por el contrario, son temibles, esto es una razón más para apoderarse de ellas, porque, al fin, no es dado destruirlas.

Esto nos conduce á considerar el espíritu humano en sí mismo, ó más bien á distinguir los modos principales de su acción.....

Sin pretensiones de clasificar las facultades, que hasta de aquí no están sujetas á una división exacta, diré que el espíritu humano se muestra al observador en dos estados diferentes. En el uno domina su actividad; en el otro, la impresión que recibe del exterior: ó ejerce voluntariamente una acción, ó la recibe. Estos diferentes estados, como ya he dicho, no se distinguen claramente y se confunden en ciertos grados; el principio que piensa y el principio que siente, jamás están enteramente ociosos; pero el que sobresale en un momento dado, imprime un carácter particular á nuestra existencia intelectual.

En el estado de actividad voluntaria, el espíritu se propone un fin; quiere conocer un objeto, apoderarse y juzgar de una idea. Entonces examina, compara, á fin de llegar á un resultado. Para que el examen sea imparcial es necesario ante todo acallar las afecciones y repugnancias, y esto sucede naturalmente; la atención, dirigida al objeto exterior, no se fija en lo interior para comprobar lo que allí pasa. Las impresiones inadvertidas se disipan, y pronto no queda ninguna bastante viva para distraer el pensamiento y relajar los esfuerzos del espíritu. Tal es el estado activo, razonador, analítico, científico, aquel en que la acción del alma se dirige al exterior, en que la voluntad ejerce mejor su imperio, y en que la enseñanza metódica produce mejores resultados.

No sucede así en el otro estado, en que el alma, dominada por las impresiones, se entrega al sentimiento que excitan; estado singular, en el cual el pensamiento, casi incapaz de esfuerzos, parece desplegarse con más belleza y armonía.

La dificultad de sacar partido de este estado, es sin duda infinitamente mayor para la educación; pero al fin es preciso meditarlo, es preciso estudiar su naturaleza y sus consecuencias. Es posible que dependan de él grandes dones; porque si no hay más que dos maneras de existir intelectualmente, si el espíritu ejerce una acción ó ejerce una influencia, es seguro que lo que no pertenece á uno de estos estados debe atribuirse á otro. Y, como sabemos por la experiencia que el efecto voluntario del espíritu detiene el movimiento de la imaginación, y por lo mismo el de la inspiración, alma del talento en todos los géneros, es preciso convenir que nuestros más brillantes atributos son debidos á la disposición, cuyo carácter es la falta de esfuerzo.

¿Qué sucede cuando recibimos vivas impresiones, cuando ciertos objetos ejercen en nosotros un imperio al cual no podemos sustraernos? Y no hablo de los terribles efectos del espanto, que paralizan momentáneamente la razón, la cual los disipa pronto; me refiero á las benéficas impresiones que deseamos prolongar. Cuando nos llenamos de admiración, cuando la naturaleza con toda su magnificencia, cuando las artes con sus brillantes ilusiones, cuando el sentimiento de lo bello, en fin, conmueven nuestra alma, no está encadenada la inteligencia, pero entra en un mundo nuevo, donde no domina nuestra propia actividad. Estamos sometidos á una poderosa influencia, dispone de nosotros un poder que no

conocemos, y bajo el placer de este encanto temeríamos cualquier movimiento que pudiera hacérnoslo perder.

Tal es el estado contemplativo, en el cual la atención se hace más vaga dividiéndose. No se fija entera en el objeto que produce nuestra emoción, pero el sentimiento que experimentamos la reclama. Ni nos concentramos enteramente en nosotros mismos, ni nos fijamos del todo en lo exterior. Una especie de lazo misterioso nos une al objeto de nuestra admiración. Colocados en el límite de dos mundos, suspensos entre la región visible del alma y la que manifiestan nuestros sentidos, nos apoderamos de sus íntimas relaciones, sentimos la armonía que los une, y nuestros goces inmateriales están acordes y en correspondencia con las bellezas del universo.

Semejante estado se trastorna fácilmente; si la inteligencia entra en actividad, si la atención es demasiado fuerte, ya en lo interior, ya en lo exterior, y si queremos observar con demasiada solicitud tanto el objeto como la impresión que produce en nosotros, al momento desaparece el encanto: basta comenzar el examen para entibiarnos y para salir del círculo mágico.

Sin embargo, el mayor poder de este encanto no se debe al efecto de los objetos presentes. Los recuerdos, los afectos que despiertan, nos sumergen más profundamente en esta meditación. Absorbidos entonces por un sentimiento en que se confunden todas nuestras impresiones pasadas, en que parece reunirse toda nuestra existencia, nos elevamos sobre el tiempo y la vida, y la imaginación, libre de las trabas de la realidad, despliega y mueve las alas á su albedrío.

Esta imaginación, que reina como soberana en la tierna edad, durante el sueño de la razón, no estaba entonces, sin embargo, bien desarrollada. Satisfecha con reproducir el cuadro de lo pasado, se auxiliaba á veces por algunas semejanzas para transformar un objeto en otro y dar vida á la naturaleza muerta. A esto se limitaban sus ilusiones. Pero pronto aumenta su poder; más libre, más original en sus representaciones, presenta metamorfosis; cambia los atributos de todas las cosas á su albedrío, y creadora ya, produce seres que no existen. En sus atrevidas concepciones realiza lo desconocido, hasta lo imposible; trastornando el orden de los tiempos, no parándose en el de las causas, construye un mundo fantástico con los elementos del mundo real.

Pero ¿cuáles son los motivos de la imaginación para elegir? ¿Se deja guiar por la casualidad, ú obedece en secreto á una ley que le impone su propia naturaleza? M. de Boustetten, autor ingenioso, ha ilustrado muy bien este punto. La imaginación, según su parecer, muy diferente de la razón pura, no tiene en cuenta las relaciones reales, sino que reune las ideas que produce la misma impresión que recibimos. El sentimiento que excitan es el lazo que las une, de suerte que, por ejemplo, un torrente y el tiempo, una rosa y la juventud, el firmamento y la eternidad se asocian en nuestra imaginación, porque estas ideas nos afectan de una manera análoga. La relación que puede mediar entre ellas se nos oculta, y como el espíritu no ha tenido tiempo de distinguirla, no es obra suya la asociación rápida, instantánea. Pertenezcan ó no al mundo moral ó físico, tengan ó no relación alguna entre sí, poco importa; producen en nosotros un efecto semejante, y el sentimiento las encadena.

Así crea la imaginación las Bellas Artes. Recorriendo el universo con ligeras alas, va á buscar lejos lo que está de acuerdo con nuestra disposición del mo-

mento. Puede variar de mil maneras el sentimiento que nos domina; puede ser grave, solemne, tierno, melancólico ó alegre, pero siempre proporciona lo que le conviene. Mensajero ciego para la dicha, pero hábil en la ejecución de su misión particular, exalta nuestros placeres como nuestros dolores, nuestras esperanzas como nuestros temores, y es sucesivamente nuestro consuelo y nuestro tormento, nuestra gloria y nuestra locura.

Por caprichosa que parezca, la imaginación reconoce una ley y quiere también la unidad y aspira á la armonía. Verdadera en su género y fiel á su primer impulso, las innumerables ideas que recoge forman mágica armonía con la inclinación que domina en el fondo de nuestra alma.

Pero en un alma bien ordenada, las inclinaciones están acordes entre sí, y del conjunto resulta grande armonía. Cada sentimiento de por sí puede tener mayor ó menor desarrollo, puede enlazar variedad inmensa de ideas, y no obstante de resonar juntas en nuestro corazón cuerdas tan diversas, resulta una sola impresión profunda y tanto más fuerte cuanto que nada puede turbarla. La imaginación rechazaría como discordante lo que la razón desechase como absurdo y la moral como censurable. Una sensibilidad exquisita no puede fijar su elección sino en la belleza inmaterial y sublime, de la cual la belleza visible no es más que un pálido reflejo.

¿Sirve de elemento principal á nuestra constitución moderna la viva sensibilidad de un alma á la vez expansiva y bien ordenada? ¿La han puesto en justo equilibrio la educación y civilización con este elemento activo que nos es tan necesario? Creo que no; y para fundar esta opinión basta echar una ojeada á nuestra cultura intelectual.

¿Es necesario citar los diversos hechos que en toda la civilización francesa ha señalado la preponderancia del elemento activo que preside á la investigación del mundo visible? ¿No se ha visto fundar las Bellas Artes en el principio de la imitación, la filosofía en el de las sensaciones, y en fin, la psicología ó el estudio del alma estar expuesto á resolverse por el de los órganos corporales? Parecía que todo iba á deducirse poco á poco por las leyes de la mecánica y del cálculo, tanto en el hombre como en los objetos á cuyo estudio se consagra. Los géneros en que más debía consultarse el sentimiento interior eran invadidos por el espíritu de la observación material, y á medida que se apoderaba de ellos los refería á las ciencias físicas y matemáticas lo más posible.

No obstante, por efecto de su inmenso desarrollo, este mismo espíritu ha llegado á descubrir sus propios límites, y ha comprendido que no podía alcanzar á todo. Se hacen sentir otras necesidades; se ha manifestado una vida nueva; el movimiento ha sido más grande, más universal; pero acaso una mirada, á pesar del ardor de los espíritus, reconocerá el mismo vacío que nos ha dejado la precedente civilización. Como sólo pueden recogerse los frutos de una educación muy anterior, se ha dado un impulso más fuerte y dirección distinta á las facultades, quedando las mismas en el fondo las respectivas proporciones.

En el arte dramático, por ejemplo, triunfo brillante é incontestable de la nación, ¿por qué se ha combatido con tanto empeño en favor y en contra de las antiguas formas? Porque jamás se da más importancia á las formas que cuando se trata de resolver un problema en las artes y no producir una emoción; y si se ha abjurado demasiado pronto del culto de las antiguas obras maestras, esto de-

pende de que la misma tibieza del sentimiento poético, permitiendo satisfacerse con la regularidad de formas vacías por haberse separado de ellas el espíritu vivificante, produjo después la ingratitud para con las grandes bellezas que estas formas habían realmente expresado.

Han envejecido sin duda los antiguos géneros; pero ¿cuál es la facultad humana que ha respondido mejor al llamamiento hecho á los nuevos recursos? El espíritu brillante, pintoresco, crítico, á veces, y no el genio armonioso de las artes. Desde entonces la verdad rara vez se encuentra con la belleza. Y porque las inflexibles reglas de lo noble y conveniente hubieran ahogado el sentimiento de lo verdadero, ¿deberá ahora éste ahogar el sentimiento del gusto? ¿Son otra cosa en las artes lo verdadero y lo noble sino condiciones de la belleza?

Debemos esperar que algún día se reconozca así. En la naturaleza se agita sin cesar un principio reparador, y á veces el desorden aparente presagia sus venturosos efectos. En las letras se está verificando una revolución: la extensión de los conocimientos y las ideas, la avidez por goces desconocidos, la impetuosidad de la fantasía, el talento, en fin, que, acaso sin encontrar la verdadera ruta, fermenta en corazones llenos de fuego, todo justifica las más lisonjeras esperanzas. Confiemos, pues, en el porvenir, mas sin olvidar que es preciso llenar ciertas condiciones para que el porvenir realice sus promesas.

Lejos están seguramente de bastar las disposiciones contemplativas para formar el gusto de las artes y producir el talento en un pueblo. El genio sólo se desarrolla después de una preparación conveniente y bajo el influjo de un clima suave y sereno. Cuando llega este desarrollo, la imaginación es arrastrada como por un impulso irresistible hacia tal ó cual región del arte: no hay vaguedad; se marcha á un objeto determinado, y la necesidad de realizar las concepciones del pensamiento excita la actividad. El espíritu bien formado necesita una obra: estudio que emprender, plan que combinar, todo lo invoca el raciocinio en una inteligencia sana. En el momento que hay un objeto, entramos naturalmente en el estado de actividad; y es preciso que sea así, porque no hemos sido criados para soñar. Sin examen, sin atención, no podemos dar un paso con seguridad ni hacer uso acertado de nuestras facultades. No suframos ninguna debilidad en el principio que nos guía en la tierra, si no queremos que se calumnie al que nos eleva sobre ella.

Lo mismo será con respecto al grande atributo de la humanidad que desarrolla en nosotros la disposición contemplativa; á ese instinto secreto que conduce al hombre hacia Dios, aun antes que tengamos idea distinta de Dios. ¡Qué inmenso beneficio el de semejante instinto, lazo misterioso que nos atrae la bendición celestial! Era preciso que la necesidad de la religión precediese á la religión misma. Era preciso que en el seno de la ignorancia más profunda, en el mismo silencio de la razón, un venturoso presentimiento indicase el *yo no sé qué desconocido que se compadece del pobre salvaje* (1). Y en la extremidad opuesta de la escala de desarrollo, era preciso que este deseo, que este impulso del alma se hiciese sentir después que un exceso de susceptibilidad ha dejado agrandarse las sombras de la duda, después que la razón ha pervertido sus vías perdiéndose en

(1) Palabras de Chateaubriand.

intrincados laberintos. Aun entonces una voz poderosa, una voz que resuena en el fondo del corazón, proclama un poder invisible; entonces la naturaleza toda, el cielo estrellado, los bosques sombríos, los torrentes que se precipitan, anuncian al hombre la Divinidad y le obligan á reconocer su presencia. Pero el alma que responde á este llamamiento, ¿puede limitarse á una vaga contemplación? De seguro que no. Querrá recibir mayor claridad, seguir una dirección más precisa, y desde el momento que se le haya revelado la voluntad de Dios, reconocerá su misión. Considerará necesaria la aplicación de todas sus facultades para cumplir su destino en este mundo, y desde entonces acudirá á la meditación como á fuente viva donde templar su energía y reanimar su actividad.

De este modo en las dos direcciones de la disposición contemplativa, ya que nos encadene á la tierra por medio de imágenes de perfección y de belleza, ya que, elevándose, nos haga adorar uno y otro en Dios mismo, siempre viene á parar á la acción en un alma firme y vigorosa. Los espíritus atormentados por la enfermedad de la duda, ó enervados por una serie de esperanzas frustradas, son los únicos incapaces de salir de un estado que no hace más que preludiar el verdadero desarrollo de las fuerzas.

¿Puede negarse que sea necesario dar cierto desarrollo al principio misterioso que nos pone en relación con la naturaleza, que nos hace susceptibles de la profunda y solemne impresión que una idea grande ó un objeto grande produce en nosotros, y que, elevándonos á regiones pacíficas, nos allana las asperezas de que está erizada la vida terrestre? Convengo en que el espíritu contemplativo no deba dominar en la constitución humana, pues ni sería posible que dominase en este momento en que todos los espíritus, encaminados á un grande objeto, trabajan á porfía en el perfeccionamiento de las instituciones sociales; pero cuando el impulso de la sociedad toda se inclina hacia el mismo lado, es precisamente cuando la educación, protectora del porvenir, debe restablecer el equilibrio y preservar de un deterioro inevitable una parte preciosa del patrimonio de la humanidad.

Pero ¿cómo ha de hacer para cultivarla? ¿Cómo apoderarse de un elemento tan fugitivo de nuestra naturaleza y comunicar un don que parece sustraerse á toda influencia?

La respuesta á estas preguntas comprendería casi toda la educación moral. Trátase sin duda de una disposición innata, pero, dígase lo que se quiera, nada hay en el alma humana que pueda sustraerse completamente al imperio de la voluntad. Las facultades naturales, los afectos del corazón, los sentimientos, en fin, en que al parecer menos influimos, á la larga se sujetan á nuestro imperio. Son en verdad independientes de nosotros en cuanto no podemos excitarlos á nuestro antojo; pero apartando los obstáculos que impiden su nacimiento, buscando en la vida la situación en que las influencias de fuera y los movimientos interiores se corresponden y concuerdan entre sí, proporcionamos oportunidad á lo que no espera otra cosa para desarrollarse. Así es como se enriquece el dominio de la educación con todo lo que al principio parecía no pertenecer sino á la naturaleza.

Considerando la disposición contemplativa en relación al talento, daré para toda la juventud el mismo consejo que para la primera infancia. Conservad en los discípulos, en cuanto sea posible, la paz interior, principio de armonía y de prudencia, estado eminentemente á propósito para todo desarrollo feliz, bueno.

El alma no recibe impresiones exactas sino estando tranquila; cuando está agitada nada influye en ella como debe influir. Pasan mil objetos desapercibidos, mientras que otros se presentan bajo falsos colores. Nuestras relaciones con el universo son infinitas, pero tan delicadas que la menor alteración nos hace perder sus huellas. En el estado de reposo y armonía completa, todo produce en nosotros alguna sensación; no hay una planta, ni un pájaro, que no haga vibrar una cuerda particular, y las simpatías con nuestros semejantes influyen también en nuestro corazón. ¿En qué puede consistir el talento, sino en caracterizar estas diversas impresiones y en reanimarlas en los que son confusas?

Entonces sólo hay originalidad en nuestras expresiones; entonces mil imágenes inesperadas nos ayudan á dar formas ingeniosas á las infinitas modificaciones de nuestros sentimientos; entonces las creaciones del pensamiento recuerdan la memoria de aquellas bellas divinidades de las olas que las fábulas del paganismo hacían salir alternativamente cuando la superficie estaba tranquila.

Cuando nuestras impresiones son á la vez vivas y tranquilas, el instinto de la dicha que reside en nosotros procura sacar de ellas todo lo que pueden ofrecer de agradable; vemos todas las cosas bajo un aspecto sereno. De allí proviene la inclinación á la benevolencia, y muy pronto los objetos cuyo encanto experimentamos excitan la emoción arrebatadora que se llama admiración. El poder de experimentar la admiración, preludio de generoso entusiasmo, es una facultad noble que ahogamos frecuentemente en los niños con nuestras torpes censuras, con nuestras burlas, con la poca simpatía que nos inspiran sus gustos, aun los más naturales. Un alma susceptible de admiración se conmueve pronto con la idea de la belleza moral, se halla dispuesta á amar la verdad y la virtud; en fin, á amar á Dios y todo lo que en la tierra nos representa su augusta imagen.

Pero no basta la disposición al amor; necesita el corazón un objeto á que sacrificarse, y el espíritu aquella firmeza y aquella resolución que sólo se adquieren con las creencias positivas. Al sentimiento de la perfección en todo lo que excita esta idea se asociará naturalmente el culto religioso en nuestros discípulos; y si sabemos inspirarles la verdadera piedad, tendrán el principio y el fin de lo más excelente sobre la tierra.—*(Mme. Necker de Saussure.)*

Contraste. Los contrastes son á veces de grande auxilio en la educación: cuando un niño, sin motivo, por capricho ó terquedad, se fija en el punto extremo de un sentimiento, se le puede hacer entrar en los límites de la razón fijándose el padre y maestro en el extremo opuesto. Esto debe hacerse sin afectación, sin advertirlo y hasta sin dejar ver que se nota la exaltación que se quiere calmar por tal medio.

El contraste verifica súbitamente, y como por encanto, una reacción saludable; admira, sorprende y embarga al niño; hecha la impresión, toman las ideas distinto curso; acaso toma parte el espíritu de imitación en el resultado obtenido, pero nada importa si se produce el efecto y se lleva al niño á mejores sentimientos.

Entra la madre en un cuarto, halla á su hijo encolerizado, hace como que no lo advierte, y le habla de la cosa más insignificante ú ordinaria: ¿Tienes hambre?—¿Quieres almorzar?—Ya es tiempo de que te vistas.—El niño se sorprende y calla. Otra palabra de la madre le arrastra á otro orden de sensaciones:—Ya

es hora de almorzar, de vestirte. Vamos..... Y el cambio físico precipita también el resultado que se desea, y el niño va á almorzar ó vestirse, creyendo que no se ha notado su falta.

Tiene el niño un capricho, llora sin motivo; pues si entonces entra la madre riéndose á carcajadas por una causa cualquiera, el niño se ríe con ella.

Cuando la risa es por una cosa que debía producir tristeza, expresa la madre fría y seriamente el sentimiento que desea producir, hace como que no observa la falta del niño, y arrastra á éste en pos de sí hacia el verdadero sentimiento.

El efecto del contraste es tanto mayor cuanto el niño tenga menos edad y menos inteligencia, porque le hacen impresión más directa y profunda los hechos exteriores.

Debe hacerse uso del contraste rara vez y accidentalmente, pues de otro modo no produciría efecto.

Con los niños de más edad y de inteligencia más desarrollada es preciso añadir el raciocinio al contraste: la madre debería decir friamente á su hija, en el caso indicado, mirándola fijamente:—¿Estás loca?—¿Por qué te encolerizas?—¿Por qué lloras?—¿Por qué te ríes?—No te comprendo..... Es una fortuna que no te hayan visto otras personas en semejante estado, porque ¿qué hubieran pensado de ti?

Cuando la exaltación ha sido tal que ha producido un movimiento fibroso ó un acceso nervioso, es menester obrar á la vez de una manera física, como, por ejemplo, lavando el rostro y la frente con agua fría, haciendo beber, etc. (1).

El sentimiento materno y el estudio del carácter y del temperamento inspirará á la madre, la cual sabrá elegir entre los medios que proponemos aquí y otros mas adecuados á la naturaleza más ó menos impresionable del niño.—(*Mme. Monmarsan.*)

Corrección (Escuelas de). Ninguna nación bien organizada debiera carecer de esta clase de escuelas, y sin embargo, son muy pocas en las que se han establecido.

Están destinadas para los jóvenes y aun para los adultos que por alguna causa afrentosa son condenados por los tribunales á uno ó más años de prisión. Por lo que hace á los condenados á pena menor, la falta cometida no presenta los caracteres de un alma depravada, y la instrucción y educación que recibiesen en tales establecimientos apenas produciría fruto alguno, por el poco tiempo que participarían de ella.

Es un hecho que la mayor parte de los que durante un tiempo, más ó menos largo, han estado en una prisión ordinaria, salen de ella casi siempre más viciosos que han entrado: los presos puestos en libertad son los que van después á poblar los presidios; y el que á los catorce años sufre algunos meses de prisión por vagancia, vuelve por lo común poco después al mismo calabozo, pero por robo con fractura, ó por otro delito todavía más grave.

La razón es muy natural: confundido con otros criminales, aprende vicios nuevos para él, y entregado á la holganza y á la pereza, sólo se perfecciona en la inmoralidad.

---

(1) Véase *Cólera*.

Las escuelas de corrección tienen por objeto remediar tan graves inconvenientes. Concurren á ellas desde el momento de la prisión lo mismo el joven condenado que el adulto criminal.

Hay diferentes clases, según los diferentes grados de conocimiento de estos infelices; se da una instrucción de utilidad general, y se enseña especialmente la religión y moral cristiana. A esta enseñanza se agrega una ocupación constante, y se exigen trabajos que deben presentarse todos los días. Los que saben un oficio, lo ejercen; los que no lo saben, aprenden el que les conviene.

Uno de los puntos más importantes consiste en que no se entretengan con sus compañeros, ni aun por gestos, y que se castigue con un aislamiento total, más ó menos largo, la infracción á esta ley. Sólo así se evita el contagio de los vicios, más funesto que el de las enfermedades más peligrosas, y obligando al criminal á entrar en sí mismo, se despierta en él la necesidad de la enmienda (1). No es menos especial la separación absoluta durante las horas de la noche.

Con estas precauciones dará sus frutos la educación é instrucción de tales desgraciados. Encontraremos á veces con admiración en esos hombres, que acaso considerábamos enteramente degradados, sentimientos nobles, y sobre todo talentos distinguidos bajo ciertos puntos de vista; por lo común no se perderán nuestros esfuerzos.

Lo más difícil consiste en contar con un buen director para el establecimiento, en encontrar un hombre de carácter firme y aun severo á la vez que bondadoso y benévolo, y de virtudes cristianas. La caridad, la dulzura, el olvido de las injurias, unido todo á una voluntad firme, tales son las cualidades que debe tener. Pero que sea sinceramente religioso, pues sin esto haría más mal que bien.

El resultado que producen tales escuelas sería aún mayor, si después que los jóvenes salen de la prisión se les obligase á asistir á una buena escuela, lo cual sería fácil de ejecutar, porque muchos de ellos quedan bajo la vigilancia de la policía por algún tiempo.

---

(1) He aquí, por ejemplo, lo que un criminal, encerrado por espacio de muchos años en la prisión correccional de Ginebra, escribía á su hermana sobre el silencio forzoso. Copiamos textualmente sus palabras, tales como se han publicado en las *Neue Verhandlungen*, tomo VIII, pág. 173, haciendo notar que al ser preso el joven no sabía ni leer ni escribir. "La pena más temible, dice, y la más dura para el corazón, es el silencio absoluto, en el verdadero sentido de la palabra, sin más excepciones que algunas preguntas útiles dirigidas á los empleados en la casa.—Creo y estoy convencido que esta privación ha de hacer milagros en un gran número de culpables. Puede denominársele el gran remedio, y si no produce efecto, hay poco que esperar del que se resista á este médico, porque es cierto que ataca poderosamente el espíritu y el corazón..... En fin, he aquí las grandes ventajas que me proporciona el silencio: la calma y la paz reinan en mi derredor: quiero escribir, leer, reflexionar, estudiar, en fin, instruirme, y nada me inquieta. No creas, sin embargo, querida hermana mía, que todos experimentan estos consuelos; antes bien, la mayor parte están al parecer cruelmente atormentados; de todos los pechos salen profundos suspiros que indican bien su triste situación. Algunos que me disgustaban con su indecente conversación, con sus envenenados discursos, ó tienen que leer un buen libro, ó estarse en un rincón digiriendo las cosas malas que no pueden vomitar." Un año después escribía á otra persona el mismo preso: "El silencio es el orador de la Divinidad; su voz es un trueno que proclama los oráculos hasta en los pliegues del corazón culpable..... El silencio es divino; es el médico del corazón corrompido."

Los presos de más edad hacen, por lo común, concebir pocas esperanzas á los que se interesan por su mejora moral; pero no por eso debiera dispensárseles de asistir á la escuela de corrección, que debe servir para todos.—*(Th. Fritz.)*

Cortés Moreno (Antonio). Este maestro publicó en 1784 un librito con el título de *Diálogo en extracto del arte de escribir*. Servidori Romano reprodujo cuatro muestras en su obra, y elogia el *Diálogo* como uno de las más importantes Compendios, de las mejores reglas para aprender á escribir y con doctrina práctica más importante que la expuesta por los Morantes en el siglo XVII y los Palominos en el XVIII.

Cortés (Felipe). Por los años de 1780 desempeñaba el cargo de Decano del ilustre Colegio de Maestros de Madrid. Servidori hizo cumplido elogio y publicó algunas muestras de este maestro.

Cortés (Teodoro Salvador). Maestro calígrafo examinado de Madrid, por los años de 1818, mencionado por Naharro.

Corvera (Adrián). Maestro calígrafo de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Cosas (Lecciones de). I.—Las lecciones de cosas tienen verdadera importancia en la enseñanza elemental, y como preliminar al estudio de las ciencias experimentales. Educan los sentidos, habitúan á observar, y á observar bien concentrando la atención en un solo objeto, predisponen á reflexionar y promueven la actividad de todas las facultades, de modo que, por su medio, á la vez que se educa se instruye el discípulo, pues, como dice Herbert Spencer, la observación es el medio de adquirir los conocimientos que han de servir de base á su ulterior instrucción.

El estudio objetivo, destruyendo prácticas y rutinas vulgares, ha verificado la más radical reforma, una trasformación completa en la moderna Pedagogía. Como es natural, asunto tan interesante se discute con ardor, y hasta con pasión, y no escaso fruto, si bien considerándolo cada uno á su manera, ó bajo distinto punto de vista, se produce cierta confusión, que, de continuar así, nos obligaría á exclamar con el fabulista: «Gracias al que nos trajo las gallinas.»

Nada hay más sencillo y natural que las lecciones de cosas. Las madres, sin darse cuenta, las practican con sus hijos, y no es raro encontrar en antiguos libros de educación ejemplos y ejercicios de enseñanza intuitiva, más ó menos conformes con el principio que debe informarla. Bacón de Verulamio, sin embargo, sentó el fundamento; Comenio lo aplicó á la enseñanza elemental, y después de otros ensayos infructuosos, Pestalozzi la hizo prevalecer, por cuya razón es considerado éste como el fundador de la moderna escuela.

De la tendencia á observar, necesidad apremiante de la infancia, dedujo el pedagogo suizo la intuición y las lecciones de cosas, aplicándolas á los diversos ramos de enseñanza. El número de las cosas servía de preliminar al estudio de la aritmética; la forma, al de la geometría, el dibujo y la escritura; los nombres, al de la lengua y la gramática; de suerte que por la observación educaba, que era

lo esencial, é instruía á la vez á sus discípulos. Pero menos afortunado en la práctica que en la teoría, bien por falta de hábitos de enseñanza, bien por no estudiar bastante el asunto, bien, y acaso principalmente, por efecto de su carácter, incurrió en graves errores y se puso en contradicción á veces con sus principios. Dado, sin embargo, el ejemplo, fué fácil hacer lógicas y provechosas deducciones y trazar planes metódicos de lecciones de cosas, ya como ejercicios especiales, ya adoptándolas á diversos ramos de enseñanza.

Entre los primeros ejemplos de ejercicios son dignos de mención las *Lecciones sobre objetos*, de Mayo, que, acogidas con cierta frialdad en un principio, sirvieron luego de norma en Inglaterra, en los Estados-Unidos, en muchas escuelas de Bélgica y en las nuestras de párvulos, para las cuales se tradujeron al castellano en 1840, libro que hoy mismo es el mejor de su clase que poseemos. Posteriormente, según queda dicho, se ha escrito y exagerado mucho, pero reservándonos volver sobre el asunto en diferentes artículos á propósito de la historia de la educación, basta á nuestro intento exponer cómo se entiende en la actualidad.

Con tal objeto, prescindiendo de estudios cuyo propio lugar es el artículo *Intuición* á que nos referimos, y que deberán consultar los lectores del DICCIONARIO, reproducimos el plan de un hombre de escuela, las elevadas observaciones de un filósofo inglés de grande y merecida reputación, las cuales, aunque de carácter científico, se distinguen por su sentido práctico y por su novedad, y algunas consideraciones sobre los ejercicios de la inteligencia y del lenguaje que equivalen á las lecciones de cosas.

II.—*Plan de Mr. Paroz.*—Mr. Paroz, director de una Escuela Normal suiza, después de indicar la importancia de estas lecciones, traza el cuadro del estudio, da las reglas y señala los procedimientos más á propósito para dirigirlas, y en otro libro expone un programa detallado.

1.° *Importancia de las lecciones de cosas.*—La naturaleza, que habla á todos los sentidos, es la primera maestra del niño, el cual, impulsado por la innata necesidad de saber, no cesa de escucharla é interrogarla. La escuela debe continuar esta enseñanza de la naturaleza, ya para rectificar y completar las nociones adquiridas, ya para cultivar la inteligencia del niño, ya para enseñarle á nombrar los objetos y las partes de que se componen, cualidades y fenómenos (acciones), que ha observado ó que se le han hecho observar.

Como enseñanza, las lecciones de cosas inculcan los elementos de diversos ramos del saber, en particular de la geometría (formas de los objetos); de las artes técnicas (estudio de los objetos de arte, instrumentos, muebles); de geografía (estudio de la localidad); de historia natural (animales, plantas, minerales); de intuición cívica y de historia (organización de la familia y del pueblo); de psicología (el alma y sus facultades), etc.

La escritura, la lectura y el canto por sí solos, ensanchan poco la esfera intelectual del niño. Para instruirse es menester entrar en el mundo físico por las lecciones de cosas, y en el mundo moral y religioso por la historia sagrada.

Como enseñanza de la lengua, las lecciones de cosas suministran las palabras necesarias para nombrar lo que se observa, y ejercitan constantemente además en la formación de proposiciones y frases para expresar juicios sobre los objetos observados; doble trabajo que prepara á la composición.

Por fin, las lecciones de cosas, mejor que otros ramos, desarrollan las facul-

tades intelectuales, en particular el espíritu de observación, la reflexión y el juicio, tan necesarias en todos los estudios como en el ejercicio de todas las vocaciones.

Lo dicho demuestra, que sin las lecciones de cosas la enseñanza elemental carece de base sólida. Si queremos que la escuela prospere, es indispensable una enseñanza que abra el espíritu del niño, forme su lenguaje y siente los fundamentos de los ramos que deberá estudiar después.

2.° *Organización.*—Un curso de lecciones de cosas puede organizarse de muchas maneras: ó se refiere á cuadros que comprenden cierto número de objetos, ó bien se estudian los que durante el año se presentan á nuestra vista en las diferentes estaciones. El autor se propone acomodarse al ejercicio progresivo de la lengua, en esta forma.

Objetos. Denominación de los objetos, según el sitio en que se hallan. Objetos clasificados, según la materia de que se han fabricado, según el uso ó el empleo que de ellos se hace. Nombres de artesanos, de animales, de plantas, de minerales. Partes de los objetos.

Cualidades. Formas geométricas de los objetos. Colores. Otras propiedades y cualidades. Cualidades de diversos objetos. Cualidades intelectuales, morales, etc.

Acciones. Acciones principales de personas y de cosas, acciones de diversas personas, animales, objetos.

Descripción de objetos. Objetos obra del arte, objetos naturales, el hombre, objetos complejos.

3.° *Procedimientos metódicos.* Se presenta á los niños, en cuanto sea posible, el objeto de que se habla, y en otro caso se dibuja en el encerado. A veces se le da á conocer comparándolo con otro conocido.

Es importante que entre los objetos que comprende el *programa*, elija el maestro tan sólo los que le son conocidos; por eso las lecciones de cosas varían según los Maestros y las localidades.

Téngase presente al hablar de un objeto que no se trata solamente de inculcar conocimientos, sino de desarrollar la inteligencia y formar el lenguaje del niño. Mostrándole, por ejemplo, un cortaplumas, se le hace ver primero que está formado de una hoja y un mango, de un resorte y de clavos remachados; después la naturaleza de estas diversas partes y sus funciones. Estudiando así el objeto se desenvuelve en el niño el espíritu de observación, se le hace reflexionar acerca del uso de la hoja, del mango, del resorte, de los clavos. Descubre por qué la hoja debe ser de acero; el mango, de madera ó de hueso; los clavos, de hierro; el resorte, de acero, etc. La inteligencia se desarrolla con este trabajo de observación, de investigaciones y de reflexión. Por fin el niño aprende á designar cada cosa por su nombre, á expresar sus juicios en proposiciones correctas y aun á escribir las palabras y las proposiciones relativas al estudio que acaba de hacer, extendiendo y perfeccionando á la vez el conocimiento de la lengua.

En todas las lecciones se sigue un mismo plan. Comiénzase por enumerar los objetos sobre que versa la lección, sus partes y cualidades ó acciones, anotándolas en el encerado, y después se hacen observaciones sobre el mismo asunto. Este último ejercicio se encamina principalmente á la cultura y desarrollo de la inteligencia, mientras que en el primero se cultiva la memoria de palabras. Viene después el ejercicio del lenguaje hablado, que consiste en enumerar el discípulo

los objetos, cualidades, etc., estudiados, y en proposiciones para enunciar los juicios. Termina la lección reproduciendo por escrito el ejercicio oral, si los niños saben ya escribir.

En las descripciones se sigue también un mismo plan en todos los casos, reducido á estudiar cada objeto bajo diferentes aspectos, á saber:

Género: Partes (se suprime tratándose de plantas y animales).—Cualidades, del todo, de las partes.—Utilidad (sus actos).—Industria de que procede (tratándose de plantas, su cultivo; de animales, su género de vida, etc.)

Las comparaciones comprenden: Partes y cualidades semejantes; partes y cualidades desemejantes.

4.° *Programa.*—Conforme á las anteriores observaciones desarrolla Mr. Paroz su programa, dividido en las cuatro partes siguientes:

Primera parte. Denominación, clasificación y partes de los objetos.

Objetos que se hallan en diferentes puntos: en la escuela, en una habitación, en la cocina, en un establo, en una casa, en un jardín, en el campo, en un río ó en las orillas, en el aire, en los pueblos y en las ciudades.

Objetos, según las materias de que están fabricados: de madera, de hierro, de cuero, de tela blanca, de paño, de piedra, de arcilla, de cuerno, de hueso, de marfil.

Objetos, según su uso: alimentos, bebidas, vestidos, muebles.

Artesanos, útiles, etc.: oficios, estados, profesiones, útiles, instrumentos de labranza, condiciones, estado social, vocaciones, nombres de animales, de plantas y de minerales.

Partes de los objetos: del cuerpo humano, de un animal, de una ave, de un árbol, de un tallo de trigo, de una casa, de un cuchillo, de un traje, de un libro, del tiempo y sus divisiones, de monedas, pesas y medidas.

Segunda parte. Cualidad de los objetos.

Formas geométricas de los objetos: la línea, el ángulo, el triángulo, el cuadrado, el cubo, etc.

Los colores: blanco, negro, rojo, anaranjado, etc.

Otras propiedades y cualidades de los objetos: dulce, agrio, amargo, duro, blando, líquido, etc.

Cualidades de diferentes objetos: de una casa, de un jardín, de una chimenea, etc.

Tercera parte. Acciones de los objetos.

Acciones principales de las cosas y las personas. Principales actos de la vida.—Ocupaciones ordinarias.—Acciones accidentales pero comunes en la vida.—Ocupaciones agrícolas.—Industriales y comerciales.—Diversas maneras de ser.—Movimientos diversos.—Actos relativos á los astros y á la naturaleza.—Sonidos diversos; gritos de animales.—Acciones morales.—Actos religiosos.

Acciones de diversas personas, de animales y de objetos.—Lo que puede hacer un niño.—Un obrero.—Un aldeano.—Lo que hace la madre.—El padre.—El maestro.—Un comerciante.—El caballo.—El perro.—El árbol.—El agua.—Los objetos que están en el aire.

Cuarta parte. Descripción de los objetos.

Descripción de los que son obra del arte. Mi regla.—La regla.—La mesa del maestro.—La mesa.—Mi cama.—La cama.—El libro de lectura.—El libro.—Una

ventana de la escuela.—La ventana.—El cortaplumas de Carlos.—El cortaplumas.—Los zapatos de Pablo.—Los zapatos.—La levita del maestro.—La levita.—El sombrero de Alfredo.—El sombrero.—El carro de Pedro.—El carruaje.—El edificio de escuela.—Una casa.

Comparación de los objetos estudiados.—Entre una silla y una mesa.—Entre el cuchillo y el tenedor.—Entre un tonel y una cuba.—Entre un chaleco y una levita.—Entre una carreta y un carretón de una rueda.—Entre el edificio de la escuela y la casa de Pedro.

Alimentos, flores y frutos. La miga de pan.—La nuez.—La manzana.—El tulipán.—La flor llamada primavera.—La rosa.—La flor del guisante.

Comparación de los objetos estudiados.—Entre una nuez y una manzana.—Entre el tulipán y la flor primavera.—Entre la rosa y otra flor.

Historia natural. Descripción y comparación de objetos comunes de los tres reinos, terminando con el estudio del hombre, cuerpo y alma, de la sociedad, y tratando de algunos asuntos complejos, como el cultivo del trigo, el pueblo, las ocupaciones cotidianas del niño, etc.

III.—*Lecciones de cosas, según Bain.* Después del sencillo plan que acabamos de exponer, bueno será considerar el asunto desde más elevada esfera. Un filósofo inglés, Bain, de grande y merecida reputación, considerado actualmente como autoridad en la materia, determina el orden y carácter de cada uno de los ejercicios en que consisten las lecciones de cosas, bajo el punto de vista filosófico á la vez que con sentido práctico, y aunque no estamos completamente de acuerdo con su doctrina, no debemos omitir aquí sus importantes observaciones.

«La expresión *lección de cosas*, dice, dista mucho de ser clara. Su origen se remonta probablemente al sistema de Pestalozzi, que recurría á ejemplos concretos para enseñar las ideas abstractas del número y otras del mismo género. En este concepto tienen un sentido perfectamente inteligible, y este método sirve para la enseñanza de todos los conocimientos generales. El maestro presenta á los discípulos objetos concretos, elegidos de modo que produzcan todos cierta impresión general por mucho que difieran unos de otros bajo otras relaciones. Para grabar el número cuatro en el espíritu de los discípulos, se les presenta un gran número de grupos de cuatro objetos cada uno; para darles idea del círculo se les muestra muchos objetos redondos, diferentes en magnitud, en la materia y demás caracteres exteriores.

Una lección de cosas representa un estudio enteramente distinto cuando se trata de ejercitar los sentidos, ó de madurar las facultades de observación. En el caso precedente se trata de generalidades; en éste, por el contrario, se buscan las especialidades. Para enseñar á un discípulo á distinguir los delicados matices de un color, ó diferencias de tono en la música, se les someten á sus sentidos y se llama la atención sobre ellas. ¿En qué medida puede esto servir en la educación de la escuela? Este es un punto bastante dudoso. Cuando se enseña un arte especial como la pintura ó la música, la delicada distinción de los matices del color ó de tono forma parte de la misma enseñanza, pero cuando se trata de conocer el universo, no es necesaria esta enseñanza sino en ciertas ocasiones ó con un objeto especial. La habilidad de medir longitudes á un golpe de vista ó de apreciar el peso con las manos, no forma realmente parte del conocimiento profundo del universo.

»Por lo menos la denominación de lecciones de cosas no es necesaria para representar ese talento especial. *Cultura de los sentidos* sería expresión más propia, y esta cultura es un género de ejercicio muy comprensible, una vez que se ha demostrado su utilidad.

»Un tercer punto de vista de las lecciones de cosas es el que se refiere á la adquisición de palabras nuevas; es decir, ante todo, á la asociación de los objetos con sus nombres. Para establecer una relación entre una palabra y una cosa, es menester que tengamos alguna idea de esa cosa; idea que nos será suministrada por los sentidos, por la observación ó de una manera cualquiera. Los primeros nombres que aprendemos son los de los objetos familiares, en medio de los cuales vivimos, objetos en su mayor parte individuales y concretos. Se fija la atención en un objeto, al propio tiempo se pronuncia el nombre, y la asociación de las ideas ó la memoria no tarda en establecer íntima unión entre las dos cosas. Acrecer el conocimiento de la lengua es acrecer el de los objetos; y á medida que se presenta ocasión de mostrar nuevos objetos y de llamar la atención sobre ellos, desarrollamos el uso inteligente del lenguaje, con el cual se extiende nuestro conocimiento del universo, por lo menos en cuanto á las propiedades características de los objetos. Para emplear con propiedad las palabras no deben confundirse los objetos que son diferentes; es preciso conocerlos lo bastante para dirigirlos entre sí, aunque no sepamos todo lo que á ellos concierne. Ni debe tomarse un perro por un gato, ni confundir la lámpara con la luz.

»Parece á primera vista que las lecciones del maestro han de aprovechar poco para el conocimiento de las cosas, porque en realidad este conocimiento se adquiere con la experiencia de la vida práctica.

»Tampoco cuadra bien aquí la expresión conocimiento de las cosas. Un gran número de los objetos que los niños observan, y los primeros, son los objetos particulares que los rodean; pero esto no es más que el primer paso, seguido luego de una operación más importante. El niño emplea pronto y comprende los términos generales, primero los que corresponden á generalidades muy fáciles de comprender, como luz, oscuridad, grande, pequeño, silla, cuchara, muñeca, hombre, agua, aunque para comprenderlos no basta mirar un solo objeto, sino comparar entre sí muchos distintos.

»Sabemos también que un gran número de términos representan *situaciones* de objetos, más bien que los mismos objetos, como los nombres de tiempo y de lugar y los que expresan circunstancias. Ayer y mañana no son objetos, sino situaciones fuera de la cosa. Las palabras que expresan acciones nos ofrecen también una manera diferente de considerar el universo; beber, estar de pie, venir, hablar, llorar, traer, son palabras que comprenden los niños de más corta edad, por haber observado una gran reunión, un grupo de circunstancias.

«¿Y qué diremos de los estados *subjetivos*, que se presentan muy pronto en primer término con los objetos del mundo exterior? El niño no tarda en aprender lo que significa estar contento ó afligido, amar ó no amar, pues comprende y expresa pronto tales estados elementales.

»Así, al aprender la lengua se pasa por muchas operaciones bien distintas, que deben considerarse por separado á medida que progresa la enseñanza, y que deben designarse con nombres propios y no con la vaga expresión de lecciones de cosas, que sólo conduce á extraviarnos.

»Réstanos examinar otro sentido de esta expresión. Me refiero al hábito de elegir, en el curso ordinario de la enseñanza, tal ó cual objeto particular, como asunto de una lección especial y completa. Tomemos, por ejemplo, un trozo de carbón. El profesor lo muestra y llama la atención sobre su aspecto y diferentes propiedades exteriores, lo cual obliga al niño á mirarlo más de cerca y con más cuidado que antes. Hasta aquí pudiéramos denominar esto una lección de ejercicio de los sentidos ó de observación. Pero el profesor no se detiene aquí, sino que entra en todos los detalles de la historia natural y de la química del carbón: dice de dónde procede, cómo se ha producido, para qué sirve y cuáles son las propiedades que lo hacen útil. Esto podría llamarse reseña de un objeto. Se toma una sustancia dada como texto de una disertación sobre acciones y propiedades: que se aplica á gran número de diferentes sustancias. Es imposible hacer la historia del carbón sin hablar de la estructura de las plantas; tampoco se pueden exponer sus usos, sin mencionar la unión química de los cuerpos y sin hablar del calor. La oportunidad de este género de lecciones depende de diversidad de circunstancias, de que tendremos ocasión de tratar. Menos que una lección de, cosas es tomar un objeto como texto. Esto permite agrupar al rededor de una unidad concreta multitud de ideas y de propiedades muy abstractas. Esta forma es muy cómoda para una conferencia popular, como lo han demostrado monsieur Huxley y M. Carpentier, en sus conferencias sobre un trozo de creta.»

Después de las anteriores consideraciones expuestas en el capítulo destinado á definir los términos usados en materia de educación, Bain dedica en el capítulo sobre métodos, un larguísimo párrafo á estas lecciones, del que extractamos á continuación todo lo más sustancial y conducente al fin que nos proponemos.

Las lecciones de cosas, dice, deben abrazar todo lo que sirve á la vida y todas las acciones de la naturaleza. Principian por los objetos familiares á los niños para completar la idea que han formado de ellos, y hacer notar las propiedades que no han advertido; luego por las que sólo pueden darse á conocer por descripciones ó figuras, y concluyen por las acciones más ocultas de la naturaleza.

Considera superfluas estas lecciones, porque los niños, si no conocen ya las cosas, las conocerán por mil diversos medios; porque el maestro podrá suponer conocido lo que no lo es, error gravísimo en todos los momentos de la educación; porque conducen á veces á digresiones intempestivas y desordenadas, y porque no hay enlace en las lecciones. Todo esto se opone á las reglas fundamentales de educación.

La lección de cosas supone la distición de las diferentes formas y la determinación de la tendencia exacta de cada una de ellas, en un orden apropiado á la edad de los discípulos; orden que requiere clasificación bien definida. Abre á los discípulos tres vastos dominios: el de la historia natural, el de las ciencias físicas y el de las artes útiles, ó todo lo que sirve á las necesidades cotidianas de la vida ordinaria. Pero no debe principiar por el aspecto exterior ó cualidades sensibles del objeto, para enseñar después el uso, sino al contrario, por el uso; porque es una cualidad en acción, y nuestro interés por un objeto se despierta en primer lugar por la acción que ejerce. Tratándose del vidrio, por ejemplo, es inútil decir que es liso, que es transparente, que se rompe, etc., porque un niño de cinco á seis años sabe todo esto. Hablando con los discípulos dirán lo que sepan, y se verá si han observado bien; ejercicio que los excita á observar y

los habitúa á hablar. La dificultad estriba en elegir las propiedades poco aparentes del vidrio de que se les ha de hablar, y que estén á su alcance. Los usos del cristal, su composición, sus componentes, su descubrimiento é historia, sus propiedades ópticas, etc., son asuntos de que puede tratarse; pero ¿cuáles están al alcance é interesan á los niños? El objeto elegido podrá serles familiar; pero la circunstancia que más interesa desarrollar, conducirá tal vez á un estudio muy complicado. El verdadero remedio á estas dificultades consiste en trazar el plan de una serie de lecciones dispuestas de manera que cada una prepare á la siguiente, y avanzar sirviendo de base lo que se ha enseñado. No podrá verificarse con rigurosa exactitud; pero se estudia en una sustancia hasta el punto que lo consientan los conocimientos anteriores, y más adelante volverá á estudiarse entrando en nuevo desarrollo. Con el cristal, á lo que los niños han podido observar, se agregará poco más en un principio, después podrá hablarse de su fabricación y más adelante aun, de sus propiedades ópticas.

La segunda condición esencial para una lección de cosas es que se proponga un fin bien determinado dentro de ciertos límites. El maestro reflexiona acerca de la dirección que debe imprimirle, y si al principio no puede evitarse la falta de enlace entre unas y otras, debe establecerse gradualmente la unidad, y como puede proponerse diversos fines á los que no se llega por un mismo camino, es preciso evitar el inconveniente de abrazar muchos hechos en una sola lección y limitar la extensión de las nuevas. Una campana, por ejemplo, proporcionará á los niños de menor edad un ejercicio de observación y de descripción sobre cosas que les son familiares, y al principio bastará comprobar además la relación entre causa y efecto en el choque de un cuerpo duro con otro, aclarando la idea con otros hechos análogos. Este es el primer grado de la escala que los conducirá á la acústica. Más adelante podrá hablarse de la estructura metálica de la campana y explicar la sonoridad, que aunque la lección sea científica, es interesante y está al alcance de los niños de siete años.

Un pedazo de yeso puede ocupar la atención de los hombres, porque se presta á excursiones en muchas ciencias y á dar nociones útiles de las mismas, como de mineralogía, geología, química y física, y á explicar varios procedimientos de las artes, tales como los hornos de yeso y de su equivalente la cal, cómo se apaga ésta, y mezclada con arena forma el mortero. Pero cada lección debe versar sobre un punto de vista limitado, lo cual da ocasión á un interesante encadenamiento de experiencias de causa y efecto, que se recordarán más adelante cuando se estudien las fuerzas físicas y químicas.

Al hablar de uno de los usos de una sustancia, puede hablarse de otras que tengan los mismos usos, y la lección será de *generalización*, en cuyo caso se prescinde de los hechos propios y exclusivos de la primera sustancia. Si se trata del carbón, para dar á conocer la combustión y el calor podrá hablarse de otras sustancias combustibles, como la madera, etc.; pero prescindiendo de otros hechos relativos al carbón. La lección se limitará á la *combustión*, sin extenderse más acerca del calor, el cual será objeto de otras lecciones. Por el contrario, cuando se trata de dar á conocer todos los usos y propiedades de una sustancia, se enumeran y agrupan con las explicaciones necesarias. Con el plomo, por ejemplo, se enumeran sus propiedades y usos, y en ciertos límites podrá establecerse la relación entre los usos y propiedades, sin llegar á lo que compete al

estudio de causa y efecto. Una lección de este género es el principio del estudio de la mineralogía, á que seguirán otras sobre distintos metales y otras sustancias, que ofrecerán ocasión de estudiar propiedades especiales, como la densidad ductilidad, etc.; pero sin tratar de dos tipos distintos en una misma lección.

Las lecciones sobre flores y plantas en general se disponen de manera que conduzcan á un fin determinado, cuidando de la unidad de cada lección. La primera vez los niños dicen lo que han observado, y describen la planta de viva voz. Se presentan varias plantas para hacer notar sus partes, y después se trata de una planta en particular para distinguir la forma de la raíz, el tallo, etc. Practicando lo mismo con otras plantas, se pasa luego á la *generalización* sobre los árboles, tomando por texto un corto número de ejemplos familiares, limitándose en un principio á los rasgos más salientes. El crecimiento, la madurez, la nutrición, etc., se tratarán en leciones especiales.

La tercera regla sobre lecciones de cosas, encaminadas á aumentar las concepciones concretas, consiste en cultivar ó desarrollar la facultad de concepción ó imaginación. Partiendo de lo que el niño conoce, se le pintan objetos desconocidos, suministrándole ideas que podrá aprovechar en otros estudios. Así puede dárseles idea, aunque un poco confusa, del camello, de las pirámides de Egipto, etc., sin que obste la falta de unidad, porque no perjudica al desarrollo de esta facultad. Pero no se crea que pueden adquirirse así muchas concepciones concretas. El principal resultado de una lección de este género consiste en grabar en el espíritu de una manera más clara y completa, hechos ya conocidos, y preparar así á los discípulos á figurarse más adelante lo que no conocen. Sólo después de muchos progresos, cuando la lección de cosas se confunde con el estudio metódico de la geografía y la historia, puede decirse con exactitud que contribuye á aumentar el número de concepciones de lo desconocido por la combinación de elementos conocidos, sin más excepción que respecto á los animales.

Las primeras lecciones sobre los animales versan acerca de sus instintos generales, que los niños conocen. Breves narraciones sobre estos instintos interesan á los niños, los cuales retienen fácilmente en la memoria la forma y fisonomía de que se les habla y se hallan en disposición de que se les den detalles circunstanciados de historia natural, sobre las uñas, los dientes, etc. Para ir más lejos se adoptan varios medios, como con las plantas, aunque es más difícil. Para establecer comparaciones entre individuos de una misma familia, ó entre los de distintas especies, se requiere especial preparación, pues debe tender á constituir una clase con todos los caracteres que convienen á esta división, prescindiendo de las diferencias de los diversos individuos de cada clase.

Siguiendo el orden lógico, lo mismo que se ha hecho con las plantas, se trata ahora de la individualidad, es decir, se mencionan los caracteres particulares sin comparaciones ni más desarrollo que el necesario para que se comprendan bien. Al describir las cornejas y sus nidos, por ejemplo, se habla de su manera de alimentarse, de su reunión por parejas para formar los nidos y de la multitud que viven juntas en sociedad bien organizada; pero sin hablar de otros animales que viven también en sociedad, porque estos deben ser objeto de lección aparte de generalización. En las descripciones individuales sólo podrá decirse alguna palabra, como de paso, sobre otra especie, por vía de ejemplo.

Para que se comprendan mejor las reglas establecidas, indica la manera de

dar una lección sobre el camello, suponiendo que le han precedido otras sobre los animales domésticos. Lo presenta primero como animal de carga comparándolo con otros animales que prestan el mismo servicio. Dice del desierto solamente lo necesario conducente al asunto de que se trata, es decir, del camello. Tratando de la organización de este animal hace notar la bolsa en que conserva los alimentos; el estómago de rumiante en que puede almacenar agua y sustancias nutritivas para largo tiempo, de que no podría proveerse en el desierto; la longitud de las piernas á propósito para andar por la arena; la disposición de los párpados para preservar los ojos de la misma arena, y la articulación de las rodillas para doblar las piernas y recibir la carga. Como se ve, se describe el camello bajo el punto de vista de su utilidad. El naturalista haría una descripción más completa, indicando circunstancias cuya razón inmediata no aprecia el observador.

Después de las lecciones de cosas sobre ciencias naturales se verá en el lugar oportuno cómo se adaptan á la geografía y la historia los tres principios, orden, individualidad, generalidad. Pero las ciencias naturales conducen á las fundamentales, matemáticas, física, química, etc., que explican todas las fuerzas activas de la naturaleza, pues no conocemos los fenómenos de ésta, sino como producidos por las leyes generales. Todas las descripciones de historia natural suponen en el fondo la existencia de las fuerzas superiores, pero se nombran estas fuerzas de paso para hablar sólo de los caracteres distintivos, sin entrar en explicaciones sobre su acción. Podemos servirnos de las lecciones de cosas para abordar las ciencias, pero con mucha reflexión y renunciando á las lecciones individuales y generales. El plomo, por ejemplo, puede estudiarse individualmente, es decir, limitándonos al estudio de sus propiedades, ó en general como metal, pero debemos estudiar aparte la pesantez, el calor, la afinidad química y otras fuerzas en la física y la química. Se presenta en este caso el plomo como uno de los innumerables cuerpos, á los cuales se aplican las grandes fuerzas de la naturaleza.

Las ciencias fundamentales se explican según un plan metódico; pero aquí no se trata más que de ensayos al alcance de una edad en que no es posible la enseñanza metódica, por más que siempre debe aspirarse á este orden, sin perderlo de vista, aunque parezca marcharse al azar. Se sigue una forma empírica, es decir, se enuncian los hechos de una manera completa, fiel, exacta, pero sin referirlos á los principios de que dependen. Cuando se habla vagamente de una causa como la pesantez, la electricidad, etc., sin explicar su acción, no se consigue más que perturbar el entendimiento. No sobrecargar nunca de ciencia las explicaciones.

Al elegir una lección de cosas es preciso pensar primero en lo que nos proponemos enseñar, y después, en el objeto que ha de servirnos para ello. Si elegimos el Océano para explicar las mareas, no debemos entrar en otras explicaciones más que las que á las mareas se refieren. Los asuntos de las lecciones de cosas de que ahora tratamos difieren de las que sirven para los dos géneros de lecciones de que antes se ha hablado. Mientras que en estas últimas se toma como texto objetos naturales, en las de que ahora se trata, los títulos expresan acciones, fuerzas y los fenómenos del universo.

No es buen asunto la atmósfera para una lección de cosas, porque no hay

medio de explicar en una lección sus relaciones físicas, químicas y biológicas, sino muy á la ligera, lo cual sólo contribuiría á producir confusión en el espíritu. Lo mejor sería considerarla bajo el punto de vista de la historia natural, después bajo otros aspectos, en cuanto se hallen en disposición de comprenderla los discípulos. Para penetrar más profundamente en los misterios de la atmósfera y establecer las leyes de causalidad que á ella se refieren, se necesita dar diferente dirección á las lecciones. La propiedad fundamental de la atmósfera, poco evidente á primera vista, consiste en que es material é inerte como los cuerpos visibles y tangibles que nos rodean. Sobre este punto cabe dar una interesante lección de cosas que debería denominarse *la materia* y *el movimiento*, explicando con ejemplos la resistencia del aire, del viento y de otros fenómenos atmosféricos.

El examen de la composición del aire compete á la química y sólo se hablará, como de paso, del oxígeno de una manera empírica. El vapor de agua de la atmósfera, con sus maravillosas transformaciones, se presta á muy interesantes lecciones de cosas, por más que la capacidad del discípulo no consienta una lección verdaderamente científica. Se llama la atención sobre los hechos, los fenómenos y las acciones del mundo exterior, á fin de producir impresiones que más adelante aprovecharán los profesores de ciencias. Todos los niños tienen ideas sobre esto, y no se hace más que guiar, rectificar y favorecer las observaciones.

Hace cien años no era conocida la verdadera teoría del rocío, pero lo que se sabía era exacto y útil; lo que demuestra que una forma de conocimientos que dista mucho de la perfección, puede sin embargo tener su valor. Lo que se sabía era empírico y lo que enseñamos también, reservando la explicación racional para tiempo oportuno, dejando entrever lo que el discípulo comprenderá un día plenamente, y aun decir de una manera general la causa verdadera del fenómeno, aunque no podamos indicarle todos los grados por los cuales se pasa hasta conocerlo.

IV.—*Ejercicios de la inteligencia y del lenguaje.* Entre las atinadas observaciones del filósofo inglés sobre el carácter de las lecciones de cosas, deja deslizar algunas censuras que acaso provengan de no distinguir bien entre diferentes clases de discípulos, por la altura á que se coloca; pero dejando esto á la apreciación del lector, dedicaremos algunas palabras, para terminar este artículo, sobre los ejercicios de la inteligencia y del lenguaje de los alemanes, que equivalen á las lecciones de cosas, porque parten de la intuición sensible, concretándonos á la escuela, conforme á las doctrinas más generalmente admitidas.

Al llegar el niño á la escuela apenas ha ejercitado sus facultades, y antes de pensar en trasmitirle conocimientos extraños á la esfera en que ha vivido, es indispensable disponerle para recibir un alimento intelectual que, sin la preparación conveniente, no tendría fuerzas para digerirlo, pues como en la naturaleza todo es progresivo, el brusco tránsito á una posición que no guarda analogía con la vida anterior, lejos de facilitar había de entorpecer su desarrollo. Sus ideas provienen de sensaciones exteriores, por tanto la primera enseñanza debe basarse en esas sensaciones. Para esto es menester que se dé razón de lo que siente, y éste es el objeto de los primeros ejercicios. Su inteligencia no se ejercita más que en objetos materiales, recibe multitud de impresiones por todos los sentidos, y es menester guiarlo para que las compare, las clasifique y las asimile á su espíritu. Cuando no se procede así, la enseñanza adquirida se pierde pronto y

apenas se sabe aplicar, de modo que no es raro que los primeros en la escuela sean los últimos en la sociedad, ó por los menos no se distingan en ella como era de esperar de sus antecedentes.

Estos ejercicios, por tanto, deben ocupar un lugar preferente, asociados con los del lenguaje. Los niños se expresan con dificultad, principalmente por falta de ideas exactas y de conceptos claros y distintos, y también por falta de costumbre; de aquí la necesidad de que marchen en armonía los ejercicios de la inteligencia y los del lenguaje, pues las definiciones aprendidas de memoria, ni contribuyen más que al cultivo de la memoria, por lo común de palabras, ni enseñan al niño á expresar con claridad y precisión sus pensamientos.

Estos ejercicios inspiran al niño deseo de aprender, desarrollan la atención, la memoria, la reflexión, el juicio y la imaginación, en pocas palabras, toda su actividad intelectual; lo preparan para recibir una instrucción sólida, y para la vida social; le enseñan á expresar sus ideas de una manera fácil y metódica, y á escuchar con provecho las lecciones orales, y por último, contribuyen á su educación moral, porque entre la inteligencia y el corazón hay una incesante y recíproca reacción, de que puede sacarse gran provecho.

De estas indicaciones se desprende el método racional que debe seguirse.

Los ejercicios primeros deben referirse á la vida anterior del niño y formar gradualmente la transición de esta vida á la de la escuela. Al salir, como quien dice, del seno de la naturaleza, repugnan las letras y los números; de la vida activa é independiente no puede pasarse sin peligro á la sujeción y á un estado meramente pasivo; es preciso graduar esta transición en extremo desagradable. Verdad que mientras no se comprenda esto bien por las familias, el maestro tiene que principiar desde luego las enseñanzas, pero puede hacer menos penosa la situación de los niños y la suya propia, adoptando el método racional indicado.

En un principio los ejercicios se limitarán principalmente á rectificar el lenguaje, y después las ideas, para hacer comprender al niño lo que ha visto sin haberlo sabido explicar, cuidando principalmenté de no exigirle demasiado para no desalentarle.

En la enseñanza debe seguirse una marcha progresiva y lenta, según el desarrollo de las facultades, y de modo que cada grado se enlace con el anterior y sea como su continuación ó ampliación.

De la intuición exterior se pasa á la interior, ó sea al conocimiento de sí mismo.

Los objetos de los ejercicios deben ser variados, tanto para evitar la monotonía, como para aumentar el tesoro de términos é ideas.

Deben basarse los ejercicios en lo que el niño pueda comprender, dando preferencia á los que suministren conocimientos más útiles y que sirvan de preparación para la enseñanza propiamente dicha.

Las contestaciones que se exijan á los niños han de ser tan sencillas que no puedan menos de saberlas.

Los ejercicios han de ser la introducción práctica al estudio de la gramática. Por medio de los sustantivos y su declinación se designan los objetos y sus partes en todas las relaciones posibles, y por medio de los adjetivos y el verbo, sus cualidades y estado activo ó pasivo. Estas tres especies de palabras forman la base de la intuición, del pensamiento y del lenguaje y por ellos debe principiar la

enseñanza práctica del lenguaje, cuidando de que la aplicación preceda siempre á la regla.

Como los niños no pueden fijar por largo tiempo la atención en un solo objeto, en lugar de hacerlo examinar bajo todas sus relaciones, conviene estudiar varios objetos bajo una misma relación; más adelante se hace considerar el objeto bajo todas sus fases para acostumbrar al niño á la universalidad de miras.

Conforme á estos principios se publicó hace algún tiempo en Alemania una obra que produjo grande efecto, *El Maestro del siglo XIX*, la cual se aparta por completo de la antigua rutina. El primer tomo trata de estos ejercicios encaminados á habituar á la atención y al estudio como preliminar de la enseñanza propiamente dicha. Ni admite los ejercicios dirigidos exclusivamente á la cultura de la inteligencia, porque no guardan orden y hacen perder un tiempo precioso, ni que se atienda exclusivamente á la enseñanza, sino que armoniza lo uno con lo otro, sin perder nunca de vista la instrucción real.

Establece tres grados en estos ejercicios. En el primero se rectifican los términos y se clasifican los objetos por medio de la intuición sensible, considerándolos según el sitio que ocupan, la materia de que se componen, el uso á que se destinan, para descomponerlos después en partes.

En el segundo, cuando ya se ha adquirido cierta facilidad en el lenguaje, considerando las cualidades, los estados y acciones de los objetos, se aprende á conocerlos á fondo, por cuyo medio se rectifican y aclaran las ideas. Sirva de ejemplo el árbol. En el primer ejercicio, el niño distingue diversas especies de árboles y las partes de que se componen. En el segundo preguntándole por sus cualidades y estado, podrá decir el niño que puede ser joven, viejo, pequeño, grande, alto, delgado, recto, torcido, fértil, estéril, verde, seco, florido, sano, enfermo, etc.; que la corteza puede ser dura, rugosa, delgada, gruesa, etc., y designar cualidades análogas de las ramas, las hojas, la flor, el fruto, etc. De lo que puede hacer ó sufrir el árbol, dirá asimismo: crecer, romperse, florecer, dar fruto, dar sombra, etc. Adquiridas estas nociones se ordenan y clasifican. En el tercer grado, los niños, que ya han aprendido á observar y reflexionar, aprenden á comparar, y á juzgar, y á expresar sus propios juicios.

Después de pasar revista al mundo material, se transporta fácil é insensiblemente el niño á la intuición moral y religiosa, y á conocer las cualidades y relaciones del mundo interior, del mundo del espíritu y de la conciencia.

Cosgaya (Eusebio de). Maestro de Madrid en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Cosmografía. Los fenómenos astronómicos, por lo menos aquéllos que nos explican el día y la noche, el año, el mes y las estaciones, son de tan gran importancia, que se ha creído con razón que convenía darlos á conocer á los niños y niñas que reciben una educación liberal y que se hallan en edad de comprenderlos. Este estudio, reservado en otro tiempo á un corto número de personas, se hace hasta en las escuelas de instrucción primaria en que se da alguna ampliación á la enseñanza.

No basta, sin embargo, que un ramo de enseñanza se incluya en el programa; no basta que se enseñe á los niños; lo que importa es que éstos lo comprendan

bien. Si se examinan con detención las cosas, se verá que por lo común no se da con mucho fruto esta enseñanza en las escuelas. Aprenden los niños palabras y frases, las repiten con bastante serenidad y aplomo, pero sin formar idea de lo que expresan. J. J. Rousseau se burla con razón, en su *Emilio*, de un maestro, porque habiendo preguntado á uno de sus discípulos: *¿Qué es mundo?* respondió: *El mundo es un globo de cartón*. La respuesta, en efecto, es poco satisfactoria; pero el niño comprendía, cuando menos, lo que quería decir; se equivocaba en cuanto al sentido de la palabra *mundo;* pero atribuía á esta palabra la indicación del globo que se le había enseñado, y refería á ella una idea muy positiva. Otros niños, y aun es peor, repiten expresiones sin tener idea alguna, porque no han visto, ó por lo menos no han observado los objetos que designan estas expresiones.

Observemos aquí que los fenómenos celestes pueden estudiarse bajo dos puntos de vista: 1.° con relación á las fuerzas que arrastran los astros en órbitas y á distancias conocidas: esto es del dominio de la física, en cuyo terreno se demuestra hasta la evidencia que la tierra gira al rededor del sol, y no el sol al rededor de la tierra, y que el doble movimiento de nuestro planeta es causa de la alternativa del día y la noche, de las estaciones y del año: 2.° con relación al aspecto que nos presenta el cielo y á la posición aparente de los astros: este estudio corresponde á la geometría y nos permite suponer la tierra inmóvil en medio de una esfera inmensa de estrellas fijas, en la cual giran, con un movimiento más ó menos rápido, el sol, la luna y los planetas.

Esta segunda parte es la que constituye especialmente el objeto de la cosmografía, nombre que significa *descripción del universo*. Lo relativo á la primera se enuncia, porque no deben creer los niños en el movimiento del sol, pero sin detenerse mucho el maestro en demostrarlo, porque no será fácil que le comprendan. Los niños no creerán en el movimiento de la tierra sino por la confianza que les inspire el profesor y los libros en que hagan el estudio.

La cosmografía propiamente dicha es mucho más elemental; puede explicarse y comprenderse perfectamente, y si, por lo común, no se comprende esto como en las demás enseñanzas, proviene de que no se principia por donde debiera principiarse, de que se supone en los niños ideas de que carecen, en una palabra, de que se parte de la ciencia abstracta, ó como se dice, del *sistema del mundo*, en lugar de dar principio por la observación pura y simple, y de asegurarse si han mirado los niños al cielo, y si conocen, por haberla visto, la marcha aparente de los astros.

La mayor parte de los libros de cosmografía para los niños, después de algunas definiciones geométricas, comienzan por una proposición análoga á ésta: el sistema del mundo comprende el sol, fijo en el centro, y los planetas que giran á su rededor á diversas distancias, etc.; es decir, que la idea más contraria al testimonio de nuestros sentidos, y á la cual no ha llegado la astronomía, sino después de muchos siglos de trabajo, es precisamente la que se toma por punto de partida. Por eso repiten los niños lo que se les dice, sin comprenderlo y sin creerlo. Saben que deben responder en aquellos términos para que no se les corrija, pero esto es para ellos una ciencia de convención, cuya verdad objetiva no tiene relación alguna con ellos.

La marcha que debe seguirse es la opuesta. La descripción exacta de lo que

pasa en el cielo, de lo que todo el mundo ha visto ó puede ver, ha de preceder á las proposiciones teóricas (1), como la observación ha precedido en efecto á la ciencia.

Cuando consideramos el cielo puro y sereno, nos llama la atención la salida del sol, su movimiento oblicuo al horizonte, la progresión de las horas, la declinación del astro, su ocultación, la caída del día y la oscuridad de la noche. Nacen las estrellas, siembran la bóveda de los cielos y á veces aparece entre ellas la luna con su forma variable y su marcha desigual. He aquí lo que todos observan, hasta los más indiferentes: he aquí sobre lo que debe llamarse la atención de los niños en primer lugar, y si no recuerdan haberlo visto, hacer que lo observen para que se convenzan bien.

Con observar el cielo algunas veces, notamos pronto entre los astros relaciones ó diferencias que en un principio no percibíamos; vemos que las estrellas fijas guardan cierta relación entre si y que pueden agruparse para reconocerlas, formando los grupos que se llaman *constelaciones*, es decir, *reunión de estrellas*. Para fijar las ideas de los niños conviene mostrarles las principales de estas constelaciones, haciéndoles notar que se mueven de Oriente á Occidente al rededor de la estrella polar que parece estar fija.

De esto se infiere inmediatamente que las constelaciones, conservando siempre la misma relación entre sí, forman á nuestro ver una esfera inmensa é invariable, á la cual han podido referirse los movimientos del sol, de la luna, de los planetas, de los cometas, y aun de esos rayos de fuego que de tiempo en tiempo aparecen en el cielo. Ha podido, pues, determinarse el curso aparente de los astros, y entre ellos el del sol, que es sin duda alguna el más importante, y el que nos da la clave de todos los demás.

Llama luego nuestra atención el que las estrellas fijas describen siempre el mismo círculo, mientras que el sol describe círculos cada vez más grandes y elevados desde el 21 de Diciembre al 21 de Junio, y por el contrario, cada vez menos elevados desde el 21 de Junio al 21 de Diciembre. Sea la que fuere la explicación de este fenómeno, deben comprenderla bien los discípulos y para ello es necesario que sepan cómo juzgamos de la altura de los astros con relación al horizonte, y por consiguiente, que se les enseñe la definición de este círculo y se les dé á conocer bien para que aprecien las apariencias celestes. El que comprenda bien que es un círculo imaginario, que marcha con nosotros, al que referimos los demás círculos, y que según la manera de cortarlos hace que los fenómenos sean visibles siempre, ó por más ó menos tiempo, ó absolutamente invisibles, no tendrá dificultad en comprender, ni la variedad de estaciones, ni la desigualdad de los días, ni aun el movimiento de los planetas. Este el punto capital

(1) El autor de este artículo no se ha apartado jamás de esta regla. Su primera pregunta es la siguiente: "¿Habéis mirado alguna vez al cielo? ¿Qué habéis visto?„ Los niños no han visto nada, es decir, no han analizado sus ideas en esta parte, y creen haberlo dicho todo con nombrar el sol, la luna y las estrellas. Con un poco de paciencia se les hace recordar fácilmente el movimiento general de Oriente á Occidente, las diversas alturas del sol durante el verano y el invierno, las fases de la luna, etc., fenómenos que es preciso representarse con exactitud antes de pedir y de hacer su explicación.

en el estudio de la cosmografía, el que no suele explicarse bastante, y de cuya falta depende el que todo lo demás sea oscuro.

Una vez bien explanadas, y sobre todo, bien comprendidas las apariencias, conviene manifestar cómo se explican por el movimiento de la tierra; pero este punto debe ser el último, porque antes de saber cómo se explica una cosa, es preciso, cuando menos, saber lo que se quiere explicar, lo cual suelen olvidarlo algunos maestros. Poco habituados, á veces, á darse cuenta de lo que deben enseñar á los demás, se persuaden que basta recordar algunos nombres que se aplican en ciertos casos, sin cuidarse de lo que representan al espíritu. Así es que ignoran realmente lo que explican y no se les entiende, ni es posible que se les entienda.—*(B. J.)*

Cousin (Víctor). Escritor y filósofo eminente, catedrático que fué de la Universidad de París, Ministro de Instrucción pública, par de Francia, individuo de la Academia francesa y de la de Ciencias morales y políticas, nació en París en 1792, y murió de repente en Cannes de una apoplegía en 1867.

Aparte de sus estudios y publicaciones filosóficas é históricas, que le dieron merecida celebridad, se ocupó asimismo con interés en los asuntos de instrucción pública, en cuyo ramo no prestó menos importantes servicios.

Una Memoria presentada al Ministro Mr. de Montalivet sobre el estado de la instrucción pública en Alemania y particularmente en Prusia, impresa después, y de que se han hecho varias ediciones, sirvió como de preparación á la ley de primera enseñanza de 1833, en cuya redacción prestó grande auxilio á Mr. Guirat, aunque no logró hacer prevalecer sus opiniones sobre la enseñanza obligatoria y sobre la instrucción de las niñas y en algunos otros puntos.

Como Ministro dejó gratos recuerdos en todos los ramos de la enseñanza, y como Par de Francia tomó siempre parte activa en los debates sobre las cuestiones relativas á la enseñanza, especialmente al discutirse en 1844 el proyecto de ley de Mr. Villemain, sobre la libertad de enseñanza, la reorganización del Consejo de Instrucción pública en 1846, y la de la enseñanza de la medicina en 1847.

Fué también individuo de la Comisión encargada de preparar el proyecto de la ley de 1850.

Su Memoria sobre la Instrucción pública en Alemania, y la que publicó después con el título *De la Instrucción pública en Holanda*, son muy conocidas en España.

Coveña (Dionisio). Maestro calígrafo examinado de la villa de Cifuentes, por los años 1818, citado por Naharro.

Coy (Antonio). Maestro calígrafo de Madrid, por los años de 1818, citado por Naharro.

Creches. Con esta denominación, que equivale á la de cuna, se conocen unos institutos humanitarios, donde se reciben los niños desde su nacimiento hasta la edad de asistir á las escuelas de párvulos, durante las horas que las madres se ocupan en el trabajo fuera de su casa. En ellos reciben los niños los

cuidados maternales, están al abrigo de accidentes y enfermedades, cuyas consecuencias podrían serles funestas durante toda la vida. Reciben á los niños únicamente durante los días y las horas de trabajo, y las madres están obligadas á llevar y á recoger sus hijos y á darles el pecho en las horas en que se suspende el trabajo. De este modo se conservan intactos los lazos de familia, y la madre puede dedicarse tranquila al trabajo con que gana su subsistencia.

El primer instituto de esta clase se creó en París en Noviembre de 1844, y desde aquella época se han multiplicado en París y se han establecido en varios departamentos.

Siguiendo el ejemplo de Francia se han propagado en muchos países, extendiendo á veces sus beneficios á otras necesidades análogas.

Por lo común, y teniendo carácter privado estos establecimientos, las madres pagan una módica retribución diaria.

Por el mismo tiempo que en Francia se estableció en la Fábrica de cigarros de Madrid uno de estos institutos para los hijos de las cigarreras, con la denominación de *Sala de lactancia*, cuya existencia fué poco duradera. No tenemos conocimiento de que se haya establecido otro alguno en España.

Crespo (Alonso). Maestro calígrafo de Madrid, en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Creta. *(Historia de la educación.)* Los antiguos nos dicen que Licurgo había tomado de la legislación de Creta muchas de sus ideas, y creemos por eso oportuno decir algunas palabras sobre la educación de los habitantes de aquella isla. En la isla de Creta la educación era pública como en Esparta; los niños permanecían en la casa paterna hasta la edad de diez y siete años; pero la educación particular se combinaba con la educación pública como preparación á la vida social. Los niños aprendían de memoria las leyes á que debían someterse en su vida ulterior, los himnos en honor de los dioses y cantos patrióticos que ensalzan los grandes hechos de sus antepasados. Los jóvenes asistían á la mesa de los adultos para habituarse á la sobriedad, y para oir hablar de los negocios del Estado y escuchar los elogios de los ciudadanos que habían merecido bien de la patria. Por lo demás, la educación pública era completamente guerrera; de suerte que los cretenses no se han distinguido ni en las artes ni en las ciencias, y cuando más aprendían á leer y escribir.

Criados. Luego que el niño entra en los cuatro meses, gusta de que le lleven en brazos de una parte á otra, y de que le mezan en las rodillas. Como padece á causa de la dentición, el aire libre le refrigera, el canto repetido le entretiene, y exige estos servicios así de día como de noche. Su madre no puede siempre desempeñarlos, ni arreglar las horas de darle el pecho. Si pide por la noche de mamar, después de haberle satisfecho, necesita dormir. Para la elección de una niñera es preciso gran cuidado, aunque, por lo común, se encuentran muchas mujeres diestras para el servicio que necesitan los niños en la cuna. Todas las aldeanas están hechas desde su tierna edad á llevar niños en brazos.

La naturaleza ha dado á las mujeres una compasiva afición á los niños. Así

las jóvenes como las ancianas jamás ven una criatura de pecho sin sentir cierta emoción que los hombres no perciben: no es, pues, difícil encontrar una buena niñera.

Luego que el niño está algo crecido y no se le lleva en brazos, suele destinarse para que le cuide otra mujer de mayor edad, diferente de la niñera y del aya, á quien vulgarmente se da en algunas partes el nombre de ama seca. Debe advertirse que entonces empieza el niño á aprender los nombres de las cosas que llaman su atención, y á recibir las primeras ideas: por consiguiente, entonces se da principio á la educación. Es incalculable el influjo de estas primeras ideas: no hay después hábito ni argumentos que puedan desarraigarlas del todo, porque se graban indeleblemente en su tierna razón. Así que la elección de un ama de esta especie es más difícil que la de una niñera, y una de las cosas más importantes. Por lo general se pone el mayor cuidado y esmero en buscar una buena aya: se toman prolijos informes acerca de sus costumbres, de su talento é instrucción, y no hay duda que es muy bien hecho; pero el aya ha de tratar con los niños cuando ya éstos tienen edad suficiente para conocerla y contradecirla. El ama seca, por el contrario, sin contradicción ni censura alguna graba á su antojo en el entendimiento de los niños las opiniones más absurdas y funestas. Ejerce con ellos una especie de despotismo desconocido á los padres, y este es el objeto de casi todas ellas: tratan en su cuarto con aspereza al niño que acababa tal vez de ser acariciado en la sala, y allí disponen como árbitras de la verdad y la mentira. Si una madre inconsciente ó inconsiderada cree una sola vez la falsa relación del ama, y por la malignidad de ésta se castiga injustamente al niño, el cuarto de la misma se convierte en una casa particular distinta de la de los padres: el niño aterrado no descubrirá nada de lo que en ella pasa; será víctima de los caprichos, testigo del desorden, y temiendo no ser creído, mentirá tal vez para ocultarlos.

Todos estos inconvenientes, que destierra sin dificultad una madre juiciosa y vigilante, son más de temer cuando dichas amas presumen de discretas. Debe, pues, buscarse una que sea dócil y no la eche de entendida, cuidando al mismo tiempo de que no tenga modales ordinarios para que no se los comunique al niño.

En Inglaterra, donde son muchas y están bien montadas las escuelas para todas las clases del pueblo, se encuentran mujeres de esta especie mejor educadas que en Francia; y así en París muchas personas ricas han adoptado el uso de servirse de inglesas para este ministerio. Se ha observado por otra parte que la pronunciación de los idiomas aprendidos desde la infancia no es perjudicial, antes bien facilita la enseñanza y rectifica en la lengua nativa las impropiedades que suelen cometerse en la infancia. Entonces es cuando el niño ha de aprender de su madre el idioma patrio, y ella es quien debe con su esmero allanar las dificultades y reparar los vicios de la educación.

La madre que no haya querido entregar sus hijos á una persona extraña para que les dé el pecho, tampoco les buscará una mujer de mala educación que imprima en ellos las primeras ideas, tan duraderas después: ella misma cuidará de sus hijos, los acompañará, y no se valdrá de otras criadas sino para que la ayuden en ciertas tareas penosas, ó la sustituyan algunos ratos. En el capítulo destinado para guiar á esta verdadera madre reuniré cuanto me ha enseñado la experiencia sobre la educación de los niños.—*(Mme. Campan.)*

Crianza. Por esta voz entiendo aquí la diligencia particular que se pone en formar el modo de proceder, y el genio de la gente joven, en lo cual constituyo gran parte de la educación. Este cuidado es del cuerpo y del alma, y el rector debe velar en la cultura y perfección de ambos.

Al aseo y á la desenvoltura se puede reducir todo lo concerniente al cuerpo. En cuanto al aseo, no puedo hacer otra cosa mejor que copiar á la letra el estatuto y reglamento de la universidad en este punto. «Cuiden los maestros que sus discípulos tengan horror á toda suciedad, inmundicia y grosería; que en sus trajes no muestren notable desaliño; que no traigan los vestidos rotos, el cabello mal peinado, ni las manos sucias; porque no solamente debe inspirárseles afición á la literatura y ciencias, sí también enseñarles pulidez y trato humano, cualidades tan necesarias para la sociedad y comercio de la vida. Tampoco se ha de permitir que se den los jóvenes á la pompa y fausto en los vestidos, ni que traigan el cabello rizado con artificio y estudio como en el mundo:» *sed hi, neque lasciviant inmodestius, neque tortos arte, et studia capillos cincinosvè ferant.* No hay ordenanza más prudente que ésta, que manda evitar los dos extremos, que son igualmente viciosos. No se ha de permitir á los estudiantes afectación en el adorno, y aun menos aquel aire de señoritos con que alguna vez pretenden distinguirse.

La desenvoltura en los jóvenes consiste en presentarse bien, en tener una constante y modesta compostura, en andar con un garbo natural y derechos, en hacer bien una reverencia, en no estar en posturas poco decentes, y en no dejarse vencer de una odiosa negligencia. Los maestros de baile son á este fin útiles hasta cierto grado, y aun Quintiliano aprueba que se use algo de sus lecciones: *ne illos quidem reprehendendos putem, qui paulum etiam palæstricis vacaverint* (1). Este estudio se limita para sólo lo necesario, como es lo que acabo de exponer: *ut recta sint brachia, ne indoctæ rusticævè manus, ne flatus indecorus, ne qua in proferendis pedibus inscitia, ne caput, oculique ab alia corporis inclinatione disideant* (2).

En otra parte he tratado de la urbanidad, la cual tiene alguna cosa de cuerpo y de espíritu; porque lo esencial de esta cualidad consiste en no amarse con exceso, ni atribuirse á sí todo, en excusar de hacer ó decir cosa que pueda ofender á otros, en buscar ocasiones de complacerles, y en preferir sus comodidades y conveniencias á las propias. Sobre esto deben velar particularmente los maestros. Una vez que se hayan ejercitado los niños en la práctica de estas máximas, nada les cuesta ya la urbanidad; y tres meses de práctica en el mundo acaban de enseñarles todo cuanto deben saber.

Empero la grande y capital aplicación de un rector (y lo mismo á proporción puede decirse de los maestros) es trabajar en el espíritu y genio de los jóvenes, y de este modo puede hacerles un gran servicio. No puede en esto adelantar mucho con las instrucciones públicas, sí en las conversaciones particulares, en

---

(1) Ni reprendo tampoco á los que hacen algún estudio de la palestra.

(2) Cuándo han de estar los brazos derechos; cómo se han de mover las manos con arte y no con aire rústico, cómo ha de tener el cuerpo decente postura, moviendo los pies con destreza, y que el movimiento de cabeza y ojos no desdiga del de todo el cuerpo.

que se le pueden descubrir los jóvenes, hablarle con libertad, y declararles su trabajos, y en que también se les enseña á conocerse á sí mismos, no ofenderse de que se les digan sus defectos, manifestar y confesar de buena fe sus faltas, buscar los medios para enmendarse, pedir para esto los consejos del maestro, y acudir á darle cuenta de tiempo en tiempo del aprovechamiento que hubiere experimentado.

Supongo, por ejemplo, que la pasión dominante de un niño es la altivez y vanidad. Habla de sí á menudo y siempre con estimación y lisonja, hace en toda ocasión alarde de la nobleza de su linaje, de las dignidades de sus parientes, de sus riquezas, de la magnificencia de sus equipajes, de sus alhajas, de su mesa, y mira á todos los demás con menosprecio. No es poco común entre los jóvenes este vicio, y tal vez se encuentra aún en aquellos cuyos padres no tienen otro mérito que el haber amontonado mucho tesoro.

Por poco atento que sea un rector en su colegio, conocerá perfectamente el genio de este joven. En la visita que le hiciere, después de las generales (que alguna vez duran más tiempo, para preparar el camino á cosa más importante y seria), hará variar la conversación sobre lo que concierne al proceder de tal estudiante. Si con las preguntas que hiciere reconoce que no ignora su vicio dominante, y si ingenuamente lo confiesa, debe manifestarle gran contento, alabar mucho su sinceridad, dándole á entender que un vicio que se confiesa y reconoce ya está medio corregido: si disconviene (puede suceder, ó por disimulo, ó de buena fe), procure dárselo á conocer insensiblemente por sucesos particulares, que se le citarán, pero sin reconvenciones ni aspereza, por el sentimiento de sus maestros, y por el testimonio de sus mismos compañeros. Déjesele alguna vez tiempo para que más maduramente reflexione sobre ello. Cuando, finalmente, se empieza á conocer su vicio, procúrese hacerle palpable su deformidad y ridiculez, y cómo sólo el amor propio bien entendido debiera apartarnos de él; pues en lugar de la estimación que buscamos con necias ostentaciones, nos atraemos el menosprecio y aborrecimiento. Propóngasele el ejemplo de algún compañero, que, sin embargo de su gran nacimiento y mérito, es humilde y modesto, al cual aman y estiman todos. Después de haberle hecho conocer su mal, indíquensele los remedios: no hablar en adelante de sí, ni de su familia, ni de sus parientes, ni de sus riquezas ó dignidades, no estimarse en más que á otros, no menospreciar á ninguno y hablar ventajosamente de sus compañeros. Hágasele volver pasados quince días. Infórmese antes el rector por la relación de los maestros de todo lo que mira á aquel estudiante; mas tome el informe de su boca como si absolutamente nada supiera; y por poco progreso ó mudanza que se encuentre, se ha de procurar alabarlo, animarlo y exhortarle á que continúe siempre de mejor en mejor.

Supongo, por segundo ejemplo, un joven que hubiese faltado á la docilidad y respeto á su maestro, rehusado obedecerle y aun añadido alguna insolente palabra, y que permanece en su porfía. En lugar de castigarlo luego, como justamente podía el maestro, se contentó con sólo manifestarle su enfado, y suspendió para otro tiempo el castigo. Sin embargo no vuelve á él, ni reconoce su culpa el estudiante. Noticioso de todo el rector, hace comparecer al joven. Le manda que refiera el lance tal como sucedió, y examina si es verdadera su relación, y haciéndolo testigo y juez en su propia causa, le pregunta si no debe estar un estudiante

sujeto á su maestro, y responderle con respeto, aun cuando creyese no haber faltado: pero ¿cuán culpable será, cuando en todo asiste plena razón al maestro? ¿Por ventura puede subsistir un colegio si se tolera tal ejemplo? ¿Por ventura puede un maestro, ó un rector, dejarlo sin castigo, ni excusarlo justamente? Así se conduce por grados al niño á que se sentencie á sí mismo, á que reconozca que ha merecido castigo, á que dé satisfacción al maestro, y á que se sujete á él en cuanto le mandare. Mas contentándose entonces con la sumisión, el maestro le perdona la pena. Por una conducta tan prudente se hace al estudiante saludable la misma culpa, y se termina todo en hacerle amar y respetar más que nunca á sus maestros: al contrario que un castigo ejecutado prontamente, lo hubiera por ventura enajenado de ellos para siempre.

En estas ocasiones hay cierta habilidad, muy necesaria á un maestro, que consiste en saber manejar los genios, tratarlos con dulzura, no adelantarse más que lo necesario, y conducirlos con varias preguntas hasta el término á donde se intenta llevarlos. Este era el maravilloso arte de Sócrates, como se ve en todos los diálogos donde le hace hablar Platón (1). Hállase también un admirable ejemplo en la Ciropedia de Xenofonte, otro discípulo de Sócrates, que para esta especie de conversaciones puede servir de modelo á los maestros. Habiéndose sublevado el rey de Armenia contra Astiages, rey de los Medos, marchó contra él inmediatamente Ciro: hízolo prisionero, y habiéndolo hecho comparecer en la Asamblea con sus mujeres é hijos, principió exhortándole á que ante todas cosas le respondiese con verdad. Entonces el rey de Armenia, conducido de una en otra proposición, confesó temblando que injustamente había roto el tratado, y que merecía ser despojado de sus bienes, de su reino y aun de su vida. Pero contra toda su esperanza, lo restableció Ciro en todos sus derechos, y se hizo de él un amigo, cuya fidelidad y reconocimiento fueron después inviolables. El lugar es muy difuso, pero muy ameno y que merece que se lea con atención.

Vuelvo al rector. Mucho bien puede hacer en estas familiares conversaciones, en que se le declaran los estudiantes, y le hablan como á un buen amigo. Alguna vez se puede emplear el tiempo de la recreación en estas diversiones: cuando los estudiantes estiman y aman al rector, no hallan trabajo en descubrírsele; empero es necesario portarse de manera con el secreto inviolable, que se les guardará, que nunca tengan motivo para arrepentirse. Principalmente debe el rector aplicarse á los mayores, porque están más predispuestos á aprovecharse y necesitan más de los consejos. Parece que los dos años de filosofía, después de los cuales suelen elegir su estado, son naturalmente destinados á examinar sus vocaciones. Esta es la acción más importante de la vida, la que suele decidir de la felicidad temporal y de la salud eterna, y la que casi siempre se deja para una edad incapaz de gobernarse por sí, y poco dispuesta á tomar consejo.

Antes de concluir este artículo debo añadir que los rectores se hallan en estado y obligación de hacer á los estudiantes forasteros partícipes de los mismos servicios que hacen á los seminaristas, porque á su diligencia está confiada toda la juventud del colegio. Cuando advierte un regente que algún estudiante empieza á desarreglarse, pudiera informar de ello al rector, el cual le haría compa-

(1) Cirop. lib. 3.

recer á su aposento, y le daría los consejos necesarios para volverlo á la carrera de su obligación.—*(Rollín.)*

Crisóstomo (José Benigno). Maestro de primeras letras, notario apostólico y hermano mayor del Tribunal de los examinadores calígrafos por los años de 1730 al 1732.

Crisóstomo (San Juan). *(Historia de la Educación).* En los primeros tiempos del Cristianismo no puede decirse que hubiera autores de pedagogía, propiamente hablando; pero los oradores cristianos trataban con frecuencia en el púlpito de la primera educación. San Juan Crisóstomo, obispo de Constantinopla, muerto en 408, se proponía educar á los niños á imagen de Dios, fijándose principalmente en el sentimiento y la conducta moral, en la instrucción religiosa y en la asistencia al templo. La educación, á su ver, corresponde principalmente á las madres y á los conventos. Las siguientes máximas y sentencias, tomadas de sus discursos, pueden servir de ejemplo de su doctrina:

«Enseñad, dice, á vuestras mujeres y á vuestros hijos los himnos cristianos y los salmos; haced que los canten tejiendo ó en otras ocupaciones, en la mesa, antes y después de la comida, para apartarlos de los placeres desordenados de los sentidos á que nos entregamos fácilmente. Dios quiere la educación de los niños, y por eso ha implantado en nuestra alma un amor tan vivo hacia ellos, que somos arrastrados hacia nuestros hijos de una manera irresistible. El padre que no educa á sus hijos, que antepone por ceguedad los bienes de la tierra, es más culpable que el que comete un infanticidio. Y es bien triste por cierto que les ocultéis lo malo bajo bellos nombres. Estar siempre en el hipódromo ó en el teatro, he aquí lo que llamáis costumbres del gran mundo; no desear más que las riquezas, decís que es tender hacia la independencia; llamáis á la ambición sentimiento elevado; á la arrogancia, franqueza. Desde que los niños salen de manos de las niñeras, abstengámonos de los cuentos de viejas, y eseñémosles que nos espera el juicio de Dios. El origen de muchos males está en encomendar á los esclavos la educación de los hombres libres. La mayor parte de nuestros jóvenes se entregan á la fogosidad de las pasiones, sin hacer nada de provecho. Y ¿á quién ha de atribuirse la falta sino es á los padres que adiestran con mucho esmero á los caballos y no ponen freno alguno á sus hijos, dejándolos entregarse á la disolución, al juego y á los placeres desordenados? No creáis superfluo el que vuestros hijos aprendan á conocer las Sagradas Escrituras, donde leerán: «¡Honrarás á tu padre y á tu madre!» Vuestro propio interés os obliga á que les déis esta dirección. No respondáis que esto sólo conviene á los cenobitas, pues sin hacerlos cenobitas debéis hacerlos cristianos, y convendréis en que necesitan un contraveneno á fin de contrarrestar el influjo de los escritos paganos, que fascinan sus ojos y les presentan como ejemplo los héroes sujetos á las pasiones que los dominan.»

Cristiana (Pedagogía). No es una quimera la perfección humana por medio de la educación y de la ciencia, pues tiene su fundamento en la misma religión, en la idea del reinado de Dios en la tierra. El Cristianismo supone un progreso continuo, una tendencia infinita del hombre hacia Dios; mas como, según las

leyes del desarrollo del espíritu, no es posible alcanzar la perfección en un momento, en una generación, deben aspirar á esta perfección las generaciones sucesivas, poniendo los medios para aproximarse de dia en dia á su realización. Al principio la actividad humana estaba reducida á muy corto espacio, desenvolviéndose únicamente en algunos genios superiores guiados por la Providencia, la luz, la verdad y la virtud; pero el tiempo, aunque de una manera lenta y gradual, trajo el conocimiento de las necesidades del espíritu en más ancho campo, hiciéronse observaciones, se examinaron, compararon y reunieron hasta formar un sistema, una ciencia. Así se desarrolló el espíritu cristiano en la Iglesia, el Estado y la educación. Este progreso universal en la existencia exterior es lo que se llama civilización, y en la interior, ó en la vida interna, constituye los sentimientos y convicciones morales y religiosas. El fin de la educación, en nuestros dias, puede fijarse en la *cultura de la civilización cristiana en la juventud.*

El Cristianismo sirve de base al progreso universal, y al mismo tiempo nos ofrece un excelente principio para conocer el fin humano de la educación en particular, á saber: *Educa como desearias ser educado*, ó de otro modo: *Educa á tu discípulo, como éste desearía ser educado en cualquier situación y estado de la vida.* Estos principios fundamentales comprenden tanto elemento el religioso como el de la civilización, y aunque sea preciso consultar otros principios, por lo que hace á los medios, nos sirven de guía para la mejor educación en todos los casos particulares. La moral sólo necesita un principio, y cuando la voluntad está bien dirigida, la acción tiene que ser moral; pero no basta sana intención para que la educación sea buena, sino que es preciso además emplear los medios más adecuados.—*(J. M. C. S. Schwarz.)*

Cristiana y pagana (Educación). La necesidad de la educación estaba reconocida por los filósofos é inscrita en las leyes. Sócrates decía, que nada era más digno de las meditaciones del sabio que los medios de su propia educación y la de los suyos. Pero la tendencia exterior de la civilización antigua imprimía una dirección fatal á esas meditaciones, de la cual no pudieron librarse los hombres de más eminente inteligencia. El objeto más elevado de la educación no era el desarrollo del individuo corrigiendo sus vicios, sino el preparar el niño para la vida civil, enseñarle virtudes políticas y excitar el orgullo del ciudadano en vez de reprimirlo. Si el niño no debía educarse más que en vista de los intereses del Estado, es natural que el Estado fuese el que se encargara de él; la familia debía sacrificarse, esto es, su influencia sobre la educación debía ser nula ó muy limitada, pues el niño, antes de pertenecer al padre, cuyo poder era el mayor que concedían las leyes, pertenecía á la república. Por eso Platón desea que los hijos de los hombres honrados, es decir, de los miembros de las clases aristocráticas de la sociedad, sean recibidos desde su nacimiento por los magistrados para ponerlos en manos de nodrizas públicas, de modo que ninguna madre pueda distinguir cuál es el hijo á quien ha dado la vida. Desde los primeros días el niño no debía aprender á conocer más que el Estado, al que posteriormente tenía que consagrarse; arrancado de la ternura de la madre, que había de ser eternamente desconocida para él, debe entregarse á la fría y despótica vigilancia de la república, envidiosa de todo afecto que no se dirija exclusivamente á ella. Aristóteles,

á pesar de su propensión á satisfacer las exigencias legítimas de la naturaleza, pedía también que la educación de los niños no se abandonara solamente á los padres: en su concepto era contrario á los intereses públicos el permitir que cada padre educara sus hijos él mismo, y la educación debía ser el primer cuidado de todo legislador.

Esa educación pública, en que el Estado se sustituía á la familia, no se realizaba completamente más que en Esparta. Era esta república un cuerpo organizado en sus menores detalles: la libertad individual no existía en ella; cada ciudadano era un miembro cuyos movimientos estaban arreglados con anticipación, y que nada suponía fuera del puesto que le estaba asignado: era preciso predisponer cuanto antes los niños á entrar en ese mecanismo, y de aquí nacía que su educación tuviese que ser exclusivamente obra del Estado, que se apoderaba de ellos desde su más tierna infancia para educarlos lejos de la casa paterna, y para no cultivar sus facultades y sus fuerzas más que con arreglo á los intereses políticos. Como lo que más necesitaba el Estado eran guerreros que defendieran su existencia, dedicada generalmente á la conquista, la educación que daba se reducía principalmente á ejercicios gimnásticos y militares; hasta las mismas niñas se educaban de manera que llegara á desarrollarse en ellas el atrevimiento y la fuerza corporal. No era posible reducir á práctica semejante sistema más que bajo el imperio de una legislación tan contraria á la naturaleza humana como la de Licurgo; llevaba en sí mismo un vicio nativo que debía arruinarlo y arruinar el país.

En todas las demás partes, así en Grecia como en Roma, no se prohibía absolutamente la educación paterna; sin embargo, estaba definitivamente cimentada en los mismos principios. En ninguna parte se trataba de formar el hombre antes que el ciudadano: todos los esfuerzos propendían á comunicar al niño virtudes que debían asegurarle su posición en el Estado. Las reglas generales de educación eran las leyes: los padres nada más tenían que hacer que demostrar la aplicación que se hacía de ellas en las diversas circunstancias de la vida.

En semejante educación, preocupada esencialmente del desarrollo físico é intelectual, se cuidaban muy poco de alimentar sentimientos ó afectos; y como la moralidad consistía en la observancia de las leyes, era inútil despertar la conciencia. Quedaba, por consiguiente, la misión de la madre reducida á los cuidados físicos más indispensables en los primeros años de la vida. Nunca entre los antiguos se habló de derechos ni de deberes maternos. La antigüedad no acertó á nivelar la formidable autoridad del padre con la dulce ternura de la madre; ese amor tan necesario y natural parece haber sido ignorado por parte de la sabiduría de aquellos tiempos, que por lo menos se desentendió de su importancia en la obra de la educación... . Cierto es que la mujer estaba obligada á vigilar y cuidar de sus hijos en la tierna infancia; mas esto no era considerado como prerrogativa, sino como una carga casi servil qus el padre dejaba á su cuidado, para atender por su parte á las ocupaciones exteriores. Si la madre intervenía en la educación de los hijos, no le era lícito pensar en inspirarles más que virtudes cívicas. La mujer de Pitágoras al escribir á una amiga le recomienda evite toda molicie al educar su hijo, y le prepare por medio de un áspero tratamiento á practicar la temperancia y el valor. Cornelia adquirió celebridad por la educación enérgica y patriótica que supo dar á los suyos.

Y ¿cuáles eran los principios observados tocante á la educación de las niñas? Teniendo presente el inferior rango asignado á las mujeres en la sociedad antigua, se comprenderá la razón del poco cuidado que los moralistas se tomaron en lo relativo á esta educación. Su principal virtud era obedecer, y esto lo aprendían bajo la ruda autoridad del padre; los trabajos manuales que algún día habían de servir para distracción de los largos fastidios del esposo, se enseñaban á la niña encerrada en el gineceo por la madre ó por las esclavas. Esa educación imperfecta debió producir, andando el tiempo, en las mujeres los mismos resultados funestos que produjo la educación puramente política en los hombres. Una y otra carecían de una base que, por decirlo así, estribara en el alma; pues como que únicamente se referían al exterior, no tenían raíces en la conciencia moral. El espíritu de aquellos tiempos remotos, al olvidarse de combatir el egoismo en el corazón del niño para no despertar en él más que el orgullo de las virtudes cívicas, no podía dar á éstas ni su verdadero móvil, ni su más firme apoyo; debía llegar un momento en que la educación política fuese impotente contra la resistencia del egoismo de los individuos. En los tiempos de su decadencia, la educación para la vida pública desaparecía sin reemplazarla por la que debía servir para la vida de familia, desconocida á la sociedad antigua. El padre, entregado á los placeres, ó perdido en un laberinto de intrigas, no se ocupa ya de sus hijos; la madre, dada enteramente al lujo y á las aventuras, no sólo dilapida el patrimonio de sus hijos, sino que deja que éstos queden á merced de impúdicas nodrizas ó de ignorantes esclavas; con tal que no tarden en aprender á hablar griego, la madre permanece indiferente á la perniciosa influencia que se ejerce sobre ellos. Otros padres enviaban sus hijos á alguna de las escuelas públicas, donde no había separación de sexos, y que por falta de vigilancia moral y de severa dirección, no eran más que escuelas de precoz depravación.

Al llegar á la edad en que la educación debe completarse por una instrucción literaria, los niños se entregaban á los esclavos que tuvieran esa clase de conocimientos; á veces recaía la elección en el menos capaz de ellos, es decir, en aquél que por no ser bueno para los trabajos del campo, ó para la economía de la casa, ó acaso para conducir un barco ó un carro, era considerado como muy bueno para terminar la educación de los hijos de algún patricio..... No ignoramos que pueden alguna vez citarse excepciones más consoladoras; pero una sociedad en que la noble misión de cultivar el ánimo y el corazón de los niños era consideaada como una ocupación servil é indigna de un hombre libre, necesariamente tuvo que caminar con pasos de gigante hacia su ruina.

El espíritu del cristianismo, al elevar la mujer y santificar el matrimonio, transformó la familia, que hasta entonces no había tenido más que una importancia civil, en institución religiosa, y modificó las relaciones entre los padres y los hijos sin debilitar la autoridad de los primeros, ni el respeto y obediencia de los segundos.

No contentos con luchar contra los crueles excesos del poder paterno en el paganismo, los Santos Padres se esforzaron en santificar los sentimientos de afecto que el cristianismo no comprime en los corazones. El niño se introduce desde sus primeros días en el reino de Dios, siendo admitido en la Iglesia por el Bautismo, y no debe excluirse de las gracias cuya posesión le asegura el sacramento. Si antiguos pecadores hallan acceso, dice San Cipriano, para volver á la

comunidad de la Iglesia, ¿con cuánto más motivo no debe recibirse en ella al recién nacido, que todavía no ha hecho mal alguno?....

Los niños son almas confiadas á los padres bajo su responsabilidad: sobre los padres recaerá la reprobación si los hijos se pierden. Si, pues, los lazos que los unen á estos últimos son más estrechos, no es para procurarles algunos goces más, sino para encomendarles más vivamente sus deberes hacia los niños, conciudadanos suyos en el reino de Dios. La antigua é inflexible dureza del padre romano debe desaparecer para dar lugar á una autoridad mitigada por el amor: el padre debe considerar á su hijo como igual en dignidad natural, y como destinado á proseguir en la tierra la raza de los hijos de Dios. Sin duda hay que enseñarle respeto y obediencia; pero no tratándolo como un esclavo, sino dándole á conocer y á amar á Dios, que es como aprenderá también á someterse á la voluntad de sus padres. Esta educación religiosa es el objeto de frecuentes exhortaciones de los Santos Padres, y sobre todo de Crisóstomo. Ese grande hombre, intérprete elocuente del espíritu cristiano, así como de las miserias y necesidades de la humanidad, consideraba que la ausencia de la educación religiosa era causa de la decadencia del mundo: «Ocúpanse, dice, en adquirir honores y riquezas para dejar á sus hijos celebridad y fortuna; pero ningún cuidado se tiene de su alma. Esto es hacerse culpable de un gran pecado, porque es lo mismo que entregar á sus hijos á la muerte eterna, y contribuir á la ruina de la sociedad: el no tomarse más cuidado de sus propios hijos es lo que hace que el mundo esté trastornado.» San Juan Crisóstomo, y juntamente con él todos los demás Santos Padres, no ven salvación sino en la educación religiosa: así lo repiten sin cesar, y del modo más terminante: quieren que mientras que la voluntad es aún flexible, los niños entren en la buena senda; que desde muy pronto reciban impresiones piadosas; que sean educados en el temor de Dios y el amor de Jesucristo, según los preceptos de la sabiduría, de la fe, de la humildad y de la caridad; en una palabra, que desde sus primeros años se impriman en su corazón los grandes y sencillos principios de la vida cristiana. Con este objeto los padres deben dar ellos mismos la educación á sus hijos, en vez de entregarlos á esclavos con frecuencia ignorantes ó impíos. A las madres es á quien la Iglesia encomienda particularmente el cuidado de la primera educación religiosa; el padre, ocupado en lo exterior, no siempre puede consagrar á este deber toda la atención que exige, y además la madre, por su naturaleza más dulce, más sufrida y apasionada, puede con mayor facilidad despertar sentimientos piadosos en el alma del niño. Los moralistas del paganismo no conocieron esta influencia de la madre, ni hablaron nunca de la educación de las niñas, hacia la cual los doctores del cristianismo son los primeros que dirigieron la atención de la madre. San Crisóstomo y San Jerónimo insisten en el deber de las madres por lo tocante á educar sus hijas, inspirándoles costumbres piadosas y sencillas, á fin de que algún día sean buenas esposas, capaces de dirigir una casa y educar á su vez hijos para el cielo. Así es como la madre cristiana ejerce su influencia sobre sus hijos; en tanto que en la sociedad pagana éstos eran arrebatados prontamente á la madre confinada en su gineceo, ó emancipada por el vicio; en la Iglesia, por el contrario, la vemos iniciada desde sus primeros años en los sublimes preceptos que han de hacer fecundar en su alma los gérmenes de la vida religiosa. Muchos de los más ilustres doctores han debido principalmente esa circunstancia á la piedad de sus

madres: la historia conserva el recuerdo de Mónica, madre de San Agustín; de Nona, madre de San Gregorio Nacianceno, y de Antusa, madre de San Crisóstomo.

En los primeros tiempos de la Iglesia los niños no recibían su educación, ni su primer instrucción religiosa, sino en el interior de sus familias; durante todo el largo período en que la sociedad cristiana no tuvo más que una existencia precaria, rodeada de peligros y de persecuciones, no pudo obrarse de otra manera en lo relativo á la educación. Pregúntase si los cristianos enviaban sus hijos á las escuelas paganas, ó si se abstenían de hacerlo por escrúpulo de conciencia. Nada sobre el particular dicen los monumentos históricos; pero puede suponerse que los que rehusaban admitir los empleos públicos á fin de sustraerse de la participación de los ritos idolátricos, debían naturalmente abstenerse de confiar sus hijos á unos maestros, que, enseñándoles las fábulas del paganismo, les habrían familiarizado al propio tiempo con sus costumbres. No dudamos que á proporción que las Iglesias se iban constituyendo, hubo escuelas para los niños, así como las hubo también para los adultos que se preparaban, sea para el Bautismo, sea para el ejercicio del ministerio. Los primeros vestigios de escuelas, que podríamos llamar primarias, no se encuentran sino en el siglo IV: estas escuelas estaban dirigidas por sacerdotes, y los niños iban á ellas desde la edad de cinco años. Los frailes, por su parte, contrajeron gran mérito por sus esfuerzos en provecho de la educación é instrucción de la juventud. San Basilio se lo imponía como un deber de los más esenciales á los que profesaban su regla, y les daba preciosos consejos en cuanto al modo de tratar á los niños y acostumbrarlos á una sabia disciplina. Bajo la influencia del cristianismo, la educación tomó un carácter religioso, y por lo tanto, infinitamente más moral que en el antiguo mundo. Al unir la instrucción y la educación, y al introducir en ella el elemento cristiano, los Santos Padres hicieron á la humanidad un servicio que sólo algunos espíritus obcecados han podido desconocer; todavía hay hombres que desearían desterrar de la educación ese elemento que les incomoda: ante ningún sacrificio se debe retroceder á trueque de conservar su influencia; la salud de este mundo se consigue á ese precio.

Cristianismo *(Historia de la Educación.)* El Cristianismo, con un poder inmenso, divino, transforma el mundo antiguo en mundo nuevo; penetra á la humanidad de nuevo espíritu; extiende verdades profundas sobre Dios y sus relaciones con el mundo, sobre la inmortalidad del alma y las recompensas futuras, en estrecha relación con la vida moral y religiosa de cada uno. Los pensamientos del hombre se dirigen hacia el ideal y hacia otra vida, de que resulta, tanto para los individuos como para la sociedad, el origen fecundo del bienestar y de la felicidad. La bella doctrina de que Dios, Criador omnipontente del cielo y la tierra, es á la vez padre amoroso de toda la humanidad, de que es el amor mismo, pone al propio nivel á los judíos, á los griegos y á los bárbaros. A todos se dirige la buena nueva de que el Padre celestial ha enviado al mundo á su Hijo unigénito por amor á la humanidad; que sólo el que ame al Hijo tendrá el amor del Padre, y que todos pueden contemplar este amor en la venida y en la vida y la muerte de Jesucristo. El amor de la humanidad reemplaza las ideas de una nacionalidad limitada. La igualdad de todos ante los ojos de Dios asegura

á la mujer un lugar más elevado en el mundo, y borra, si no en realidad, por lo lo menos en el espíritu de los cristianos, la diferencia entre los hombres libres y esclavos. «Amaos unos á otros como yo os he amado» es el precepto, es el germen de la beneficencia y la caridad que caracteriza de una manera eminente los tiempos y los pueblos cristianos. De aquí los numerosos establecimientos para socorro de los enfermos, de las viudas, de los huérfanos, de los desemparados; para educar é instruir á los sordomudos, á los ciegos, etc. Pero como el espíritu de caridad impone considerables sacrificios, dirige el Evangelio las miradas de los pueblos hacia el porvenir, como hacia un tiempo de recompensas, y proporciona al hombre un apoyo seguro para su desarrollo moral, una base sólida para la educación de las masas, la garantía de una existencia pacífica y un desarrollo continuo á los pueblos y á todo el género humano.

La educación se reforma completamente bajo el influjo del Cristianismo: no se educan ya los hombres exclusivamente para su país, sino para el mundo todo. La perfección moral es el objeto de la educación para todos los pueblos, para todos los sexos y para todos los estados. Este principio está en armonía con los esfuerzos del hombre para alcanzar la libertad: es eminentemente práctico, porque puede aplicarse en todas circunstancias, y está conforme con la actividad del hombre cuando no se opone á la libertad moral. Todo lo que favorece esta libertad, como el amor á las artes y á las ciencias y el desarrollo del espíritu, entra en el dominio y en las miras del educador cristiano y es objeto de sus cuidados. Pero este cambio en la educación se verifica grado á grado; empezó con Jesucristo y continúa aún en nuestros días.

Grande es la influencia del Cristianismo en la educación, y esto nos obliga á entrar en algunos detalles acerca del particular, haciendo mención de la vida del fundador, de su doctrina y especialmente de los principios pedagógicos que se deducen de la enseñanza del Hijo de Dios, los cuales servirán de guía segura al maestro, é indicando los progresos de la educación en los primeros siglos de nuestra era.

Jesucristo nació en Bethlehem, en Judea, hace más de diez y ocho siglos y medio. A la edad de doce años dió admirables pruebas de inteligencia y convicciones religiosas; crecía en sabiduría y en edad y en gracia delante de Dios y de los hombres, es decir, que se descubrían más y más cada día los rayos de sabiduría y de la gracia de que tenía en sí mismo el principio. A la edad de treinta años se hizo bautizar por Juan, no porque necesitara convertirse, sino para sancionar la obra del precursor del Mesías, que llamaba á la penitencia á los judíos y gentiles. Retiróse luego á la soledad para prepararse mejor al cumplimiento de la importante y difícil misión de conducir á la dicha al género humano. Su plan era sencillo, aunque infinitamente superior á cuanto los hombres más eminentes habían podido imaginar. Jesús hacía accesible el reino de los cielos á todos los hombres indistintamente que creyeran en el Padre celestial. Atraía á la multitud con sus populares y sencillos discursos, no menos que con sus milagros, mientras que muchos de las clases elevadas no sabían apreciarlo, porque censuraba la hipocresía y otros vicios que reinaban entre ellos. Conocía las asechanzas que se le armaban, y no quiso librarse de ellas á pesar de las instancias de sus discípulos; se entregó á sus enemigos y murió en la cruz. Pero el cuerpo del Hijo de Dios no podía estar sujeto á la corrupción, y resucitó al tercero día,

pasó cuarenta días entre sus discípulos y volvió al cielo, de donde había venido.

Excusado es que nos detengamos á exponer directamente los dogmas de la religión cristiana y la moral del Evangelio, puesto que es la religión que profesamos y que nos imbuimos en su doctrina desde la más tierna infancia. La explicación de los medios de enseñanza de que se valía el Salvador para instruir á sus discípulos y á la multitud, nos hará apreciar también en parte su doctrina.

«Jesucristo, dice el Evangelio, recorría toda la Galilea, enseñando en las sinagogas,» y de Galilea iba á Jerusalen, volvía á las provincias que ya había recorrido, sin que le detuviera obstáculo alguno, enseñando día y noche, al aire libre, á orillas de los lagos, en las plazas públicas, en el templo, instruyendo, ya á los hombres rudos y sencillos de Galilea, ya á los habitantes más cultos de la capital, y hasta á los escribas y fariseos. No consagraba sólo su vida al socorro de los enfermos y de los afligidos por diversos males físicos, sino principalmente á cultivar y desarrollar por todas partes y en todas ocasiones el espíritu y el corazón de sus compatriotas: «Mi comida es, decía, que haga la voluntad del que me envió y que cumpla su obra.»

Jesús, dicen los Evangelistas, enseñaba por parábolas, y no hablaba de otra manera al pueblo. Aunque esta restricción se refiera á una clase particular de parábolas, á las que dicen relación al reino de los cielos, es un hecho que el Señor prefería esta especie de enseñanza cuando trataba de instruir á la multitud. La parábola establece una relación entre los hechos de la vida común, tales como han sucedido, y los de la vida íntima, sobre todo de la vida religiosa, ilustrándolos y haciéndolos más sensibles por medio de la historia que les sirve de símbolo. La parábola se distingue de la fábula en que esta última refiere hechos que por lo común no suceden tales como se refieren, y en los cuales no se observan rigurosamente las leyes de la naturaleza. Jesucristo jamás ha contado fábulas, aunque no eran desconocidas á los judíos, pues prefería las parábolas, usadas alguna vez por los profetas, como más nobles y no menos apropiadas á la inteligencia del pueblo. Todas las parábolas de Jesucristo son sencillas, fáciles de comprender, fáciles de retener por su misma sencillez; poco extensas, sin que por eso dejasen de comprender todo lo necesario para su inteligencia y para completarse bajo el punto de vista del arte. No las presentaba sin embargo bajo una misma forma: á veces estaban reducidas á un corto número de versículos, y de consiguiente sin detalles, sin una palabra superflua, y sin una idea de que pudiera prescindirse; á veces eran detalladas, comprendían accesorios que no son de importancia ni para comprender el sentido general de la parábola, ni para alguna idea especial referente á la misma; pero jamás se encuentra en ellas ese lujo de expresión, ese estilo retumbante, tan común en los poemas orientales, y que perjudica no poco, tanto á la belleza como á la utilidad de ese género de poesía.

Cuantos han tenido parte en la educación de la niñez y saben cuán ávida es ésta de narraciones, cuán fácilmente las retiene y cuántas aplicaciones se hacen de ellas en la vida, apreciarán, para la instrucción moral y religiosa sobre todo, la importancia de las parábolas, por cuyo medio hacía atractivas Jesucristo sus enseñanzas.

Un buen maestro no se valdría siempre del propio medio para imprimir sus lecciones en el espíritu y el corazón de sus discípulos: Jesucristo, sin apartarse mucho de un mismo círculo de ideas, familiar á sus discípulos, variaba las ense-

ñanzas, tomando ejemplos de la naturaleza; traía á la memoria las aves del cielo, que no siembran, ni riegan, ni allegan en trojes, pero que nuestro Padre celestial las alimenta; los lirios del campo, que ni trabajan ni hilan, y que, á pesar de eso, Salomón, en toda su gloria, no estaba cubierto ó vestido como ellos; después se dirige al sentido común de los hombres, diciendo: ¿No vale el hombre infinitamente más que las aves del cielo y los lirios del campo? Debe, pues, tener en Dios confianza sin límites, pues si Dios viste con magnificencia el heno del campo, que hoy es, y mañana es echado en el horno, mayor cuidado tendrá del hombre que confía en Él. Otras veces hace notar á los oyentes que si saben reconocer lo que la naturaleza material les enseña, deben procurar también comprender de la misma manera lo que pasa á su alrededor en el mundo espiritual. Por lo común en sus discursos recuerda la naturaleza por medio de figuras, de comparaciones, de alusiones, lo cual nos enseña la importancia que da á las obras de Dios, el deber del hombre de seguir este ejemplo, y la necesidad de que le imite el maestro cristiano. Jesucristo se vale de ejemplos tomados de los hechos comunes de la vida para enseñar verdades elevadas, que de este modo son más sensibles y dejan en el alma una impresión indeleble. ¿Quién de vosotros, dice, es el hombre á quien si su hijo le pidiere pan, le dará una piedra, ó si le pidiere un pez, por ventura le dará una serpiente? Pues si vosotros, siendo malos, sabéis dar buenas dádivas á vuestros hijos, ¿cuánto más vuestro padre, que está en los cielos, dará bienes á los que los pidan?» Compara á los fariseos, que deben ser modelo de virtud, con los ciegos que guían ciegos, diciendo: «Si un ciego guía á otro ciego, ambos caerán en el hoyo,» y deja á los oyentes el cuidado de aplicar esta comparación. De todo lo que le rodea encuentra medios de sacar enseñanzas superiores; de mostrar en la tierra un mundo superior, el cielo. Léase su conversación con la Samaritana y se hallará un ejemplo sensible de lo que acabamos de decir. Otras veces de cosas generalmente admitidas, y que sólo son verdaderas á medias, cuando no erróneas, pasa á cosas verdaderas, con provecho del espíritu y la memoria. A veces, para hacer mayor impresión, presenta sus enseñanzas bajo formas paradójicas en apariencia. «Y si tu ojo derecho te sirve de escándalo, sácale y échale de ti; y si tu mano derecha te sirve de escándalo, córtala y échala de ti; porque te conviene perder uno de tus miembros antes que todo tu cuerpo vaya al fuego del infierno.» ¡Cuán sorprendentes no son estas palabras, y cómo no hacen sentir la necesidad de apartarse para siempre del pecado! Esta forma popular adoptada por el Salvador, el cuidado en no decir cosas que los oyentes no pudieran comprender, excitaba la actividad propia de la inteligencia. El objeto de la enseñanza era libertar las almas del yugo de la ignorancia y del pecado, por el triunfo de la verdad; pero para que la verdad adquiera imperio sobre el espíritu, es preciso que la inteligencia la comprenda y se nutra de ella. Jesucristo quería dar esta libertad á sus discípulos, y así que con mucha frecuencia acudía menos á la autoridad de su palabra, que á la experiencia y á la reflexión propia de sus discípulos.

A veces una sentencia ó un proverbio dicen más que todo un razonamiento. El Señor nos presenta el ejemplo: «Porque donde está tu tesoro, dice, allí está también tu corazón.» «El hombre bueno, del buen tesoro saca buenas cosas: mas el hombre malo, del mal tesoro saca malas cosas.» «Porque, ¿qué aprovecha al hombre si ganase todo el mundo y perdiese el alma? O ¿qué cambio dará el

hombre por su alma?» Pudiéramos citar multitud de sentencias parecidas, de profundo sentido, de grande importancia práctica, como por ejemplo, las del sermón de la montaña, rico en sentencias de esta clase, repetidas en más de una ocasión.

Este discurso se dirige particularmente á los apóstoles, es decir, á los discípulos y amigos más íntimos de Jesucristo, á quienes había llamado poco despues de recibir el bautismo para derramar su bienhechora doctrina sobre la tierra. Eran hombres de edad madura, muchos de los cuales habían sido ya discípulos del Precursor de Jesucristo, y habían sido preparados cuando el Mesías principió su enseñanza pública. Pero á poco se reunió un círculo numeroso al rededor del Señor, el cual escogió los doce para que le acompañasen siempre, para que fueran testigos de lo que hacía en su vida pura y sublime, para que tomasen parte en sus instrucciones, y para que así se preparasen á predicar con celo, de palabra y con el ejemplo. Desde entonces lo abandonaron todo para seguirle, sin que por eso dejaran de entregarse á sus ocupaciones ordinarias cuando se hallaban en su propia patria con Jesucristo, á la manera de los rabinos y de sus discípulos, que debían saber y ejercer un oficio. Parece que los apóstoles eran galileos y pertenecían á la clase media de la sociedad. Galilea, provincia separada de Judea por Samaria, se había preservado de la corrupción, de las preocupaciones, de la hipocresía que reinaban en la capital. Situada á orillas del lago de Genesareth, la mayor parte de sus habitantes eran pescadores, que viviendo en medio de una naturaleza brillante, á orillas del lago, agitado con frecuencia por violentas tempestades, acostumbrados al peligro ó á una vida activa y hasta llena de fatigas, eran los más á propósito para seguir al que no había de ofrecerles más que penas y fatigas, voluntaria pobreza, el desprecio, el odio, la persecución y hasta la muerte.

Los apóstoles tomaban parte en la instrucción que el Señor daba al pueblo, Jesucristo los miraba con especial cuidado, y acaso también á los otros setenta discípulos, explicándoles las parábolas que había referido en público, interrogándoles sobre lo que acababa de decir, censurando sus errores, haciéndoles comprender el objeto de su misión, instruyéndoles para la participación en sus trabajos, participación limitada en un principio á los judíos, con exclusión de los paganos y samaritanos, puesto que los judíos estaban mejor dispuestos á recibirlos. Más tarde encargó Jesucristo á sus discípulos que instruyesen á todas las naciones, y que les enseñasen á observar todas las cosas que les había prescrito.

Los apóstoles cumplieron esta obra y extendieron la religión de su maestro por una gran parte del imperio romano, especialmente desde que fué llamado San Pablo á tomar parte en estos trabajos. Estimulada su actividad con la venida del Espíritu Santo, que les había anunciado Jesucristo antes de subir á los cielos, recibió nuevo impulso, una dirección más manifiesta; se fundaron comunidades, se constituyeron iglesias y penetraron nuevas ideas de grande importancia en estas instituciones. Entre estas ideas colocaremos en primer lugar las relativas al matrimonio y á la familia.

La religión cristiana, en efecto, ha revelado á la humanidad todo lo que hay de grande y sagrado en el matrimonio, y ha elevado la mujer al rango que le corresponde en la sociedad. A distinción de los rabinos, que en su orgullo nega-

ban á la mujer todo el comercio espiritual con los hombres, el Señor había honrado con su amistad, con sus instrucciones y consejos á muchas mujeres distinguidas, como á Marta y María, hermanas de Lázaro, y á las madres de algunos de sus discípulos. Ellas le acompañaban en sus viajes, le auxiliaban con sus bienes, y cuidaban de los asuntos domésticos. De la misma manera las apóstoles honraban como á su propia madre á las mujeres virtuosas que seguían el Evangelio. El Señor había enseñado que en lo sucesivo no habría diferencia entre el hombre y la mujer, y si los apóstoles querían que la mujer se sometiera al marido, exigían también que las relaciones de dependencia fueran conformes al espíritu del Señor; que el marido amase á su mujer, como Jesucristo ha amado á la Iglesia, y que no se encolerizase contra ella, sino que, antes al contrario, le guardase todas las consideraciones que reclamaba la debilidad de su sexo. Exigiendo á las ancianas que dieran lecciones útiles á las jóvenes, á fin de enseñarles á amar á su marido y á sus hijos, á ser recatadas, castas, á estar retiradas en su casa, á ser buenas, sumisas á sus maridos, el Cristianismo sentaba la base más sólida de la familia, y probaba que la vida de familia, generalmente hablando, es una de las condiciones de la piedad cristiana. Por eso las familias verdaderamente cristianas de los primeros siglos de nuestra era se distinguían por la perfecta conformidad de ideas y de miras, por el amor mutuo y sincero, por la castidad de las mujeres, por la pureza de costumbres de los hombres y por la buena educación de los hijos.

El Cristianismo ha señalado también el lugar de los hijos en la casa paterna, y ha desterrado leyes y derechos bárbaros relativos á este punto. El Señor admitiendo los niños á su lado, declarando «que de ellos es el reino de los cielos,» diciendo con referencia á un niño que se humilla: «Y el que recibiere á un niño tal en mi nombre, á mí recibe; pero el que escandalizare á uno de estos pequeñitos, que en mí creen, mejor le fuera que colgasen á su cuello una piedra de molino de asno, y le anegasen en el profundo de la mar;» el Señor, con estas enseñanzas, había inducido á sus discípulos á ver en el niño al futuro ciudadano del cielo, y á tratarle teniendo en cuenta la dignidad que Dios le había dado. Y si al ordenar el apóstol que los hijos honrasen á su padre y madre, añade: «Y vosotros, padres, no provoquéis á ira á vuestros hijos, mas criadlos en disciplina y corrección del Señor;» si no dice sólo: «hijos, obedeced á vuestros padres en el Señor, porque esto es justo;» sino también: «Padres, no provoquéis de ira á vuestros hijos para que no se hagan de ánimo apocado;» ¿no ha emitido el mismo principio, el de un amor verdaderamente cristiano, destinado á penetrar todas las relaciones de familia, y á producir, por consiguiente, los más ventajosos resultados? Este mismo espíritu, recomendado á los esclavos y á los señores, debía ser necesariamente el origen de un nuevo estado de cosas bajo el aspecto legislativo no menos que bajo el aspecto pedagógico. Así es que los que abrazaban el Cristianismo con verdadera fe, probaban con su conducta que se sentían animados de un espíritu bien diferente del que les había penetrado hasta entonces.

En fin, el principio de la caridad cristiana elevó la educación del rango inferior de una educación puramente nacional á una educación verdaderamente humana, la cual no se había visto antes ni en la teoría ni en la práctica.

A medida que se extendía la doctrina de Jesucristo y se fundaban iglesias, los que debían enseñar en ellas reconocían la necesidad de distinguirse, tanto

por su saber como por su moral, y no se hacía aún valer la idea de que bastaba la fe y sobraba la ciencia. Los antiguos filósofos paganos convertidos, así como los padres de la Iglesia más distinguidos, entre ellos San Clemente de Alejandría, San Crisóstomo, San Agustín y otros, se interesaban por la ciencia, y comprendían la necesidad de la cultura superior del espíritu y del corazón.

Los primeros cristianos, sin embargo, perseguidos, despreciados, oprimidos, no podían pensar en la fundación de escuelas destinadas á la educación de la juventud cristiana. Los educaban en la casa paterna ó los enviaban á las escuelas paganas.

En la educación particular no eran menos celosas las madres que los padres, de que nos presentan bellos ejemplos los nombres de Antusa, madre de San Crisóstomo, que se consagró enteramente á la educación de su hijo, y de la cual Labanio, aunque pagano y poco propicio á los cristianos, se vió precisado á decir: ¡Qué mujeres las de los cristianos!; de Nona, madre de San Gregorio Nacianceno, que no se dedicó con menos cuidado á educarlo; de Mónica, madre de San Agustín, la cual convirtió á su hijo por medio de las lágrimas y la oración.

Las niñas tomaban parte en las lecciones domésticas lo mismo que los niños.

No obstante, el celo religioso de algunas familias cristianas sobre el particular era insuficiente, y los seglares especialmente no recibían cultura alguna un poco elevada. Los que deseaban mayor instrucción tenían que acudir á las escuelas paganas, de las cuales la más floreciente en aquella época era la de Alejandría, á cuyo lado se formó después la escuela de los catecúmenos, de las cuales hablamos con extensión en los respectivos artículos.

Estas escuelas fueron extendiéndose por las ciudades principales, y los doctores más distinguidos de la Iglesia establecieron círculos en los cuales preparaban á los aspirantes al sacerdocio. Más tarde, en el siglo IV, las principales escuelas de educación é instrucción cristiana se erigían en los conventos. San Basilio nos habla ya de casas particulares destinadas á los huérfanos y á los párvulos, dirigidas por reglas sencillas y muy conformes á la sana pedagogía. Luego se introdujo una vida ascética llevada al mayor rigorismo, se prohibió la lectura de los clásicos griegos y latinos, y los resultados fueron los que eran de esperar. Estas escuelas, sin embargo, prestaron grandes servicios en aquella época de ignorancia.

Cronología. Poco puede adelantarse en la historia sin el estudio de la cronología, que señala el tiempo, la época y el año en que han tenido lugar los sucesos. Pero no hay necesidad de entrar en el examen de las cuestiones difíciles de la cronología, ni hay que tener idea exacta y precisa del año en que ha ocurrido un suceso particular, sino en general, de la época, y hasta á veces, del siglo, de los sucesos más notables. Fleury dice acerca del particular: «Cuando mi discípulo tenga diez ó doce años, le haré notar las épocas usadas para contar los tiempos, las Olimpiadas y la fundación de Roma, Alejandro y la Encarnación, la Hégira de los mahometanos. Me guardaré bien de hablarle del período Juliano, y ni haré uso de los años de la creación del mundo, porque es difícil si no imposible fijarlos, y porque hasta en los tiempos de Roma y de las Olimpiadas no hay más historia que la Sagrada. Me contentaré con que sepa esta historia siguiendo

las épocas ordinarias del diluvio, de Abraham, de Moisés, de Salomón, sin fiarme mucho en el total de los años, y le haré referir á estos personajes y á estos sucesos, que nos son más conocidos, la poca historia profana que se sabe de aquellos tiempos.»

Estamos muy conformes con la autoridad de Fleury, sin que por eso dejemos de reconocer, cuando se trata del estudio profundo de la historia, la necesidad de examinar otras cuestiones cronológicas, y de saber el modo de medir el tiempo por diversos pueblos. Las épocas principales, por lo menos, es preciso reconocerlas, y vamos á exponer dos métodos, ó más bien *procedimientos* especiales que han tenido alguna aceptación.

Según uno de ellos, el de Jacotot, basta conocer algunas épocas y algunos personajes notables, como la Creación, el Diluvio, Moisés, Saúl, Salomón, Nabucodonosor, Ciro, Alejandro, Numa Pompilio, Sila, etc., en lo cual está conforme con Fleury.

Comprobar la cronología es darse cuenta por el raciocinio, y según los hechos aprendidos en los libros, que Trajano y Temístocles, por ejemplo, deben ocupar el lugar que les está asignado en los cuadros cronológicos.

Se repiten con frecuencia algunas épocas, y se llenan poco á poco los intervalos leyendo la historia, principiando por los detalles del primer suceso que se hace referir, y siguiendo del mismo modo por lo que toca al segundo, al tercero, etc. Después se vuelve á empezar y se leen los detalles de los sucesos intermedios, que se comparan, en cuanto á la cronología, con los que sirven de términos ó forman épocas.

Se aprenden sucesivamente las fechas del Epítome ó tratado de historia, y se repiten según ya se ha dicho.

Después, independientemente de las repeticiones generales, se dirigen preguntas á los niños para asegurarse si atienden y si aprovechan.

Ejemplos:

¿Qué suceso corresponde al año 1571 antes de Jesucristo ó 2433 de la creación del mundo?

(Puede adoptarse cualquiera de los dos medios de contar, pero aquí seguiremos el primero.)

—En tiempo de Job, el Idumeo, un hijo de Amram fué salvado de las aguas por la hija del rey de Egipto; era Moisés.

¿Suceso ocurrido en 1245?

—Derrota de los madianitas por Gedeón.

¿En el año 193 de nuestra era?

—Los asesinos de Cómmodo proclaman emperador á Pertinax.

¿En 1648 después de Jesucristo?

—Tratado de Westphalia.—Victoria de Lens, etc.

¿En qué año fué terminado el templo de Salomón?

—En el año 1000 antes de Jesucristo.

¿En qué año murió Augusto?

—En el año 14 después de Jesucristo.

¿Muerte de Clovis?

—511.

¿Ultima cruzada?

—1270.

¿Matanza de la noche de San Bartolomé?

—1572.

¿Sube al trono Luis XVI?

—1774.

Etc., etc.

Hemos dicho que después de haber aprendido las fechas del Epítome se llenan los intervalos leyendo la historia. Poco á poco se adquiere el hábito de intercalar los hechos entre las fechas que se saben de memoria, y se lleva hasta determinar de una manera razonable los sucesos que no tienen época precisa en la historia.

El primer ejercicio consiste en indicar, después de cada relato histórico, las fechas del Epítome, que comprenden todos los hechos de que se ha hecho relación.

Por ejemplo, entre la creación del mundo (4004) y el diluvio universal (2348), se encuentran el asesinato de Abel,—Seth,—Enoch,—Matusalén.

Entre el año 2247 (confusión de lenguas) y las observaciones astronómicas de los caldeos (2233) se colocan:

1.° La dispersión de los hijos de Noé, en tiempo de *Phaleg*, hijo de *Heber*, biznieto de Sem.

2.° *Fo-Hi* y *Yao*, primeros legisladores y príncipes chinos.

Entre la primera Olimpiada de Corebo (776) y la de Ciges á las ciudades de Mileto y de Esmirna (118), se encuentran:

1.° Phul, rey de Asiria;

2.° Creación de los Arcontes en Atenas;

3.° Rómulo y Remo;

4.° Caída del primer imperio de los asirios;

5.° Achaz, rey de Judá, impío y malvado; etc., etc.

Este ejercicio, en cada lectura de la historia, hará apreciar muy pronto sus ventajas, según los partidarios del procedimiento. En efecto, el lugar de los sucesos indica la fecha, y al contrario. Mas para que el resultado sea pronto y seguro, es preciso que la repetición de las fechas sea exacta y frecuente.

Tal es el procedimiento de Jacotot para el estudio de la cronología, según la expone Mr. de Sepres. El otro procedimiento, de que nos proponemos decir algunas palabras, se denomina método *franco-polaco*.

De muy antiguo se conoce la influencia de lo que afecta á la vista para auxiliar á la memoria, y de aquí los cuadros de todas clases y otra multitud de aplicaciones análogas en la enseñanza. Hará unos treinta años que Mr. Jaswinski imaginó reducir este medio general á una forma particular, valiéndose al efecto del tablero de jugar á las damas. Dividía en cien partes lo que se proponía enseñar de una ciencia, y anotándolas sucesivamente y por números de orden en las cien casillas del tablero de damas, ó de un cuadrado dividido en cien partes iguales, las hacía aprender de memoria, asociando la idea de las cosas con la del lugar que ocupaban. Esto es lo que se llama *método polaco*, ya por el fundador, ya por el medio empleado, pues que se supone que el juego de damas es de origen polaco.

El general Bem ha modificado después el procedimiento aplicándolo especial-

mente al estudio de la cronología, y desde entonces se conoce con el nombre de método *franco-polaco*.

El procedimiento, antes y después modificado, ha sido objeto de varios ensayos, y hasta se formó una sociedad con el fin de mejorarlo y propagarlo. Cediendo á las instancias de esta sociedad, la comisión central de París acordó ensayar el método franco-polaco en las escuelas de la capital de Francia. Al efecto, en un mismo día empezó el estudio de un librito de cronología, redactado por el general Bem, en tres escuelas de París, siguiendo el método ordinario, y, en otras tres, y con el mismo libro, por el método franco-polaco. Al cabo de un tiempo determinado debían reunirse las seis escuelas, sacar á la suerte treinta alumnos de los que habían estudiado por cada método y sujetarlos á un examen para apreciar la instrucción de cada uno, y comparando la de todos juzgar de la mayor ó menor importancia del método.

Este examen se celebró en París en Agosto de 1842, y los periódicos dieron cuenta del resultado.

Reunidas las escuelas con sus respectivos profesores al frente, y no contando las en que se había ensayado el nuevo método más que diez y siete alumnos dispuestos á tomar parte en el examen, se sortearon otros diez y siete de las escuelas rivales, y pasaron los treinta y cuatro á una sala inmediata, de donde debían pasar uno á uno, y según el número de orden que les había correspondido, á ser examinados.

El tribunal había decidido que á cada uno de los concurrentes se le hicieran diez preguntas; que fuesen unas mismas para todos; que se eligieran de las diferentes partes del libro; que se preguntara alternativamente el suceso por la fecha, y la fecha por el suceso; que cada pregunta bien contestada se graduase en dos puntos; la contestada titubeando, en un punto; la mal contestada debía indicarse con un cero.

Las preguntas, con las respuestas textuales del libro, fueron las siguientes:

NÚMS.	PREGUNTAS.	RESPUESTAS.
1.ª	427.....	Clodión.
2.ª	Thierry IV.....	720.
3.ª	887.....	Descubrimiento del imperio carlovingio después de la deposición de Carlos el Grueso en la dieta de Tribur.
4.ª	1202.....	Asesinato de Arturo, duque de Bretaña, por Juan sin Tierra, rey de Inglaterra, su tío.
5.ª	Carlos IV, llamado el Hermoso.....	1322.
6.ª	1431.....	Suplicio de Juana de Arco.
7.ª	Francisco I.....	1515.
8.ª	1552.....	Abdicación de Carlos V.
9.ª	Enrique IV.....	1589.
10	1644.....	Batalla de Friburgo.

Esta operación, como se ve, fué en cierto modo puramente mecánica. Duró la sesión tres horas, una para los preparativos y dos para el examen, resultando

que el método ordinario obtuvo 125 puntos, y el franco-polaco 159; de cuya comparación aparece que las ventajas de uno y otro estaban en la relación de 4 á 5. Corta es indudablemente la diferencia; pero acredita que, si no debe darse grande importancia á los métodos mneumónicos, pues que al cabo de ciertos ejercicios se desvirtúan los medios mecánicos, tampoco deben desecharse por completo en ciertas enseñanzas.

Crousaz (Juan Pedro de). Nació en 1663, y murió en 1750, en Lausana, su patria. Fué profesor y rector de la Academia de Lausana, profesor de la Universidad de Groninga, en Holanda, ayo del príncipe de Orange, y después del príncipe de Hesse.

Ha dejado algunas obras de educación, con las cuales, si no ha dado muestras de originalidad, ha contribuido á propagar buenas ideas sobre tan importante ramo en una época en que se hallaba poco adelantado. La primera, titulada *Nuevas máximas sobre la educación de los niños*, escrita en tono irónico, tuvo poco favorable acogida. Publicó después un *Tratado de educación de los niños*, en el cual expone los deberes de los padres, las cualidades de un buen preceptor, la manera de instruir á los niños, y consideraciones sobre el recreo y los viajes. En sus *Misceláneas*, que forman dos tomos, encarece la importancia de la educación, la necesidad de buenos maestros y bien retribuidos, y que las escuelas presenten agradable aspecto, proponiendo además la reforma de los métodos elementales.

Crueldad. Véase Animales *(Crueldad con los)*.

Cruz (Tomás). Maestro calígrafo de Madrid, en la segunda mitad del siglo VII, de la Congregación de San Casiano.

Cuadros (Enseñanza por medio de). La fugaz atención de los niños, y la natural repugnancia que tienen al estudio, han dado mucho que hacer á cuantos se han dedicado á la enseñanza primaria. La primera circunstancia es inherente á la edad, y por esta razón no puede culpárseles. De ella nace, á lo menos en parte, la segunda; porque el estudio evidentemente tiene su más firme apoyo en la atención. A hacer fijar la atención de los niños sobre lo que han de aprender deben dirigir sus esfuerzos los profesores; pero los medios empleados hasta el día no son, por cierto, bastante satisfactorios. Sin embargo, hay uno que, si bien no puede llenar cumplidamente las circunstancias de la perfección,—porque nada hay perfecto en este mundo,— es, sin duda alguna, el que puede y está llamado á dar con el tiempo los mejores resultados. Este medio consiste en presentar al niño objetos pertenecientes al estudio que hace, ya reales, ya representados por medio de *cuadros;* ó la exposición de la materia misma que debe estudiar, materializada en cuanto sea posible en grandes *cuadros*, carteles ó mapas.

Un objeto llama tanto más la atención cuantos más sentidos afecta. En este principio está fundado el medio que acabamos de indicar para llamar la atención de los niños hacia lo que deben estudiar. Hay asignaturas á las que este medio les es muy natural, tales como la geometría, el dibujo, la escritura, etc.; pero hay otras cuyo estudio es en sí muy abstracto, y por lo tanto no

es tan fácil aplicarlo á la enseñanza de las mismas. Para unas y otras pueden emplearse, sin embargo, los *cuadros*, cuyo arreglo, combinación ó redacción se puede metodizar del modo más atractivo, fácil y provechoso á la vez, para cada materia. ¿Por qué hacen los niños tantos adelantos en la escritura? ¿Por qué tienen más gusto y afición al dibujo, por ejemplo, que á la gramática? ¿Por qué aprenden con más facilidad la geografía política que la historia? Porque en la escritura, en el dibujo y en la geografía se les presentan objetos materiales, tales como muestras, modelos, mapas, etc., sobre los que deben hacer el estudio; al paso que para estudiar la gramática, la historia, etc., no tienen ningún auxilio material, y deben hacer trabajar más la memoria, el juicio, etc.; facultades de la inteligencia que, para poderse desarrollar convenientemente, necesitan el auxilio de la atención; y por esto es preciso, ante todo, buscar medios de recogerla y hacerla fijar sobre algún objeto que sirva de auxiliar al estudio que se hace. Aun cuando un *cuadro* no contuviese más que la materia misma expuesta en el libro, y sin la menor alteración ni modificación, los niños la aprenderían en muchísimo menos tiempo y con más claridad y solidez.

Nosotros, que hemos dedicado la mayor parte de nuestra edad á la enseñanza, hemos tenido ocasión de admirar la facilidad con que los niños se imponen en el nuevo sistema métrico legal de pesas, monedas y medidas, por medio de un gran *cuadro* que contenga á la vez la nomenclatura y correlación de las mismas, y su representación en verdadero tamaño; siendo los progresos todavía más rápidos si se tienen las medidas reales con inscripciones ó rótulos que las den á conocer aisladas y en relación unas con otras; al paso que si se les enseña por medio de explicaciones y obligándoles á estudiar sin tener las medidas á la vista, después de gastar muchísimo más tiempo no se logra jamás que adquieran las ideas tan fijas, claras y permanentes como por aquel medio.

Algunos hombres amantes de la instrucción, convencidos sin duda de las ventajas que debe reportar la enseñanza por medio de *cuadros*, han practicado ya algunos trabajos que, á pesar de no poderse considerar sino como ensayos, tienen sin disputa alguna bastante mérito, y han hecho con ellos un gran servicio á la enseñanza. Podemos citar entre ellos á Mr. Las Casses, autor de unos *cuadros* históricos, compuestos de columnas verticales y horizontales formando figuras regulares, y á Strass, cuyo mapa presenta las historias en forma de ríos.

A primera vista parece que hay grandes obstáculos y dificultades en presentar á los niños en *cuadros* algunas de las materias más abstractas, como, por ejemplo, la gramática, la historia, etc.; pero para hacer ver la posibilidad de verificarlo, después de reconocida su importancia, haremos una breve y ligera reseña del *Método para estudiar la historia por medio de estampas*, que publicó en Madrid en 1851 el doctor D. Julián González de Soto; hombre que, dedicado con asiduidad á la enseñanza, debió sin duda haber estudiado profundamente el modo cómo se desarrollan las facultades intelectuales de los niños, el apoyo que se prestan unas á otras, y, sobre todo, el gran servicio que presta á este desarrollo el sentido de la vista; el cual, puede decirse, le sirve de base las más de las veces en la edad tierna, en que el juicio no tiene todavía el desarrollo suficiente.

El método del Sr. González consiste, pues, en presentar á la vista de los niños *cuadros* de diversas figuras geométricas, por las cuales, y por el color que se les da, vienen en conocimiento del siglo á que pertenecen los objetos y hechos

que contienen, y por su distribución se indagan hasta las decenas del siglo, habiendo adoptado para esto una combinación muy ingeniosa: el círculo, el óvalo, el triángulo, el cuadrado, el pentágono, el rombo, el cuadrado con un triángulo sobrepuesto, un paralelogramo y un trapecio representan respectivamente las nueve cifras significativas de la numeración, 1, 2, 3, etc., y para el *cero* adoptó la forma de nubes rodeando el marco del cuadro. Inscribió unas figuras en otras para representar los números compuestos necesarios para dar á conocer cualquiera de los siglos de la edad del mundo, estableciendo que la figura circunscrita representa las decenas; de modo que un triángulo inscrito en un círculo representa el siglo XIII. En cuanto á los colores, añadió á los siete del arco iris otros tres, obteniendo para representar las diez cifras el violado, el azul indio, el azul celeste, el verde, el amarillo, el naranja, el encarnado, el pardo, el blanco y el negro respectivamente. En cada *cuadro* presenta los personajes que más figuran en aquel siglo, enlazados de modo que den á conocer los hechos reales, ó á lo menos muy verosímiles, y aun hechos de diferentes fases históricas; como, por ejemplo, un hecho religioso enlazado con otro político, literario, etc., de modo que pueda estudiarse la historia en conjunto. Por último, valiéndose de símbolos significativos, representa algunos personajes de importancia; pero que no podían asociarse con los demás por carecer de relaciones notables para con ellos: así, para representar á *Enrique el Pajarero* se vale de un *halcón;* para las *Vísperas Sicilianas* de una *campana*, etc.

Siendo el estudio de la historia uno de los que, á nuestro pobre entender, se resiste más á materializarse, hemos querido hacer una ligera reseña del método del Sr. González, siquiera para hacer ver la facilidad con que ha logrado simplificar este importante estudio por medio de *cuadros* que lo hacen al mismo tiempo atractivo, ameno y agradable. A juzgar, pues, por esta asignatura, podrían inventarse otros métodos iguales en su objeto, pero diferentes en su esencia, para simplificar, materializar y abreviar el estudio de las diferentes materias que deben enseñarse á la juventud; y generalizada la enseñanza por medio de *cuadros*, la Pedagogía poseería uno de los principios que caracteriza el siglo actual, cual es el de «abreviar tiempo y trabajo.» — *(M. V. y H.)*

Cuadros de clasificación. Las clasificaciones son de todo punto indispensables cuando una idea, una operación, un trabajo cualquiera reune muchos objetos, y éstos son de distinta naturaleza ó tienen cualidades que marcan su notable heterogeneidad ó diferencia. Admitido universalmente este principio, sería por demás detenernos aquí en demostrar la importancia de las clasificaciones. Se ha hablado mucho acerca de la clasificación de los niños de una escuela; pero hasta ahora no se ha podido conseguir establecer reglas para hacer una verdadera clasificación; es decir, una clasificación que abrace y armonice las circunstancias del triple desarrollo del niño, físico, intelectual y moral.

La clasificación por edades es de la mayor importancia, por cuanto no puede sujetarse á unas mismas lecciones y á un mismo rigor disciplinario á niños de distinta edad sin perjudicar notablemente sus facultades, tanto físicas como intelectuales y morales. Todos los pedagogos convienen en que se debe ser tolerante con los niños de corta edad; es decir, que la severidad de la disciplina debe estar en razón directa de la edad del niño; y nadie pone en duda el que, en igual-

dad de medios empleados, la inteligencia y el sentimiento del niño se desarrollan en edad más avanzada. Pero hacer las clasificaciones atendiendo solamente á la edad de los niños les causaría no menos perjuicio, por cuanto es también evidente que en niños de una misma edad es muy distinto el grado de desarrollo de la inteligencia y del sentimiento moral. Estas consideraciones, que indicamos de paso, nos conducen á establecer el principio siguiente: *Para clasificar los niños de una escuela debe atenderse á su desarrollo físico, intelectual y moral.*

Las clasificaciones, como todas las cosas, tienen su verdadera vida, y han de pasar por las diversas fases de ella. Las primeras concepciones de un arte cualquiera, de un adelanto, de una invención, etc., pueden compararse á la infancia del individuo, en que la naturaleza parece atiende exclusivamente á su desarrollo; las teorías de la misma invención, adelanto, etc., tienen mucha semejanza con la época de la juventud, en que todo es bello, hermoso y agradable, haciendo entrever un porvenir risueño. Pero ¡ilusión! llega la edad madura, *la práctica*, y entonces todos son obstáculos, dificultades, peligros y abismos. Así las clasificaciones, estudiadas en el terreno de las teorías, no ofrecen ninguna dificultad; al contrario, prometen resultados, con los que cree el pedagogo teórico coronar sus esfuerzos; pero descendiendo á aplicar estas mismas teorías, tan bellas, se tropieza con infinidad de obstáculos, no todos superables.

Nosotros tuvimos ocasión de experimentar lo que acabamos de exponer al encargarnos por primera vez de una escuela pública, en la que los discípulos presentaban las más raras anomalías con respecto á su triple desarrollo. Las causas de ello no es de este lugar investigarlas. Una de las primeras atenciones que, por consiguiente, nos ocupó fué la clasificación; y concebida la idea del modo de efectuarla, después de muchas reflexiones, la forma material en que quedó hecha en el libro de matrícula y clasificación no nos satisfizo. Clasificado cada niño, partiendo del principio que antes hemos establecido, queríamos ver de un golpe de vista los niños que reunía cada sección de cada una de las asignaturas. El primer recurso que se nos presentó fué la formación de una lista para cada sección de cada asignatura; y siendo ocho las asignaturas que establecimos, aunque las de dibujo y geografía todavía no constituían clases generales, no hubieran bajado, sin embargo, de unas sesenta las listas que hubiéramos tenido que redactar mensualmente; y á abreviar este trabajo y ahorrar tiempo se dirigían nuestras investigaciones. Al efecto, en un artículo del reglamento especial del establecimiento, cuya redacción emprendimos desde luego, sentamos lo siguiente: «Se formará un registro que contenga el cuadro general de todos los niños de la escuela para cada asignatura, distribuido cada uno en ocho listas, una por sección, de modo que al final de cada lista quede bastante blanco para anotar los niños que ingresen sucesivamente en cada sección. El pase de una sección á otra se verifica una vez al mes; y, cuando tiene esto lugar, el nombre del niño se anota en la lista de la nueva sección, y se borra de la anterior á que pertenecía. Estas notas se trasladan en seguida al registro de matrícula y clasificación.»

La simple lectura de lo que consignamos en el reglamento especial da una idea bastante exacta de estos *Cuadros de clasificación*. Cada asignatura tiene un cuadro sinóptico general dividido en secciones, en las que se inscriben los nombres de los niños que las forman. Al final de cada lista se deja un blanco proporcionado al tiempo que debe servir el cuadro. Nosotros calculamos que cada diez años, á

lo más, se renuevan todos los niños de una escuela; y, por consiguiente, en este espacio de tiempo los niños han de recorrer todas las secciones, ascendiendo hasta llegar á la última, que en nuestro caso es la 8.ª Si se quiere, pues, un cuadro general para diez años, basta que el espacio total de esta lista sea capaz de contener á todos los niños de la escuela. A derecha é izquierda de cada lista se deja un estrecho margen capaz de contener un quebrado, cuyo numerador indica el mes, y el denominador el año. No hay necesidad de indicar el día, porque ya sabemos que los exámenes mensuales se verifican al final de cada mes, y los niños que pasan á otra sección lo efectuán á primeros del mes siguiente. En el margen de la izquierda se escribe el quebrado que denota el mes y año en que el niño entra en la sección, y en el de la derecha el que indica los en que sale para pasar á la inmediata superior. Reunidos los cuadros generales de todas las asignaturas tenemos formados los *Cuadros de clasificación*, que pueden disponerse en un solo cartel, montado en un marco para colgarlo en la pared cerca del bufete del maestro, ó en forma de álbum ó libreta.

El deseo de abreviar tiempo y trabajo, nos había hecho pensar en la adopción del número de matrícula para indicar y conocer al niño, en vez de su nombre; pero tuvimos que desistir desde luego de esta idea, por razones que vamos á indicar. Las ventajas de tal sustitución, son las de abreviar el tiempo y el trabajo; ventajas sin duda apreciables; pero tocamos con los inconvenientes: 1.º de que el maestro debía aprender de memoria el número correspondiente á cada niño y conocer á este por él; 2.º de que cada niño, no sólo habría de recordar su número de matrícula, sino también el de cada uno de sus condiscípulos, para poderles conocer y llamar por el número, y 3.º que esta clasificación sólo es inteligible para el maestro y los discípulos, resultando de aquí que las personas que visitasen la Escuela no podrían enterarse de los progresos de la misma á una simple ojeada. Pero una consideración moral fué la razón de más peso que nos indujo á desechar el método de sustitución. Los niños, designados por medio de números, serían comparables á los objetos de una tienda de comercio, ó á los fardos de un almacén, y además, al llamarlos así sería contrariar en cierto modo la práctica religiosa, por la cual se pone el nombre de un santo al que se bautiza con el objeto de tener un modelo de virtudes que imitar, y contriarla precisamente en el templo destinado á la formación de las costumbres, como es la escuela.— *(M. V. y H.)*

Cuadros sinópticos. Véase ANÁLISIS (*Enseñanza elemental*).

Cualidades del niño. (*Modo de desarrollarlas.*) Conviene conocer los defectos del niño para apreciar los medios de atenuarlos y reprimirlos; y no es ménos importante distinguir las cualidades para seguir la marcha más acertada hasta su completo desarrollo, que es el objeto de la educación. Digo el objeto, porque impulsar, desenvolver una cualidad cualquiera, equivale á combatir, si existe, el defecto contrario, á prevenirlo y cerrarle la entrada, si no se ha apoderado ya del niño: es la misma acción, porque cuando avanzamos un paso hacia la virtud nos apartamos otro paso del vicio.

En la educación es indispensable comprender este mecanismo moral para obrar con inteligencia. Insistimos en que el amor (que supone paciencia y bene-

volencia) sea el principal, el único medio en lo posible de la educación de los niños, en lo cual está la perfección. Para seguir esta senda es preciso separar de la educación todo lo desagradable, aumentar sus goces, trazar una marcha que la aleje de la necesidad de represión, que le permita prevenir para que no sea preciso castigar. Y ¿qué más lógico para esto que impulsar y desenvolver las buenas cualidades para no tener que reprimir los defectos contrarios?

Los niños, como debemos creerlo, nacen con el germen de todas las cualidades, de todos los defectos: un niño al cuidado de una madre inteligente y virtuosa, será virtuoso como ella; un niño bajo la vigilancia de una madre embrutecida por el vicio, será depravado como ella.

Las primeras caricias de la madre al niño que viene al mundo deben confundirse con el pensamiento de la educación; debe comprender la madre que el niño á quien dé el pecho espera una dirección y un guía; debe saber prevenir el desarrollo de los malos instintos, no debe dejar pasar los malos movimientos ni permitir hábito alguno peligroso; debe prever las necesidades no satisfechas, para no afligirse por los gritos de la cólera; debe calmar con sus caricias los dolores que pudieran exaltar la sensibilidad del niño, y procurar que ninguna palabra, ningún ruido, ningún movimiento brusco ó intempestivo produzca contrariedades ni pueda encolerizar al niño. Para la madre, cada grito ha de tener su significación, cada movimiento un sentido; el amor materno tiene su lenguaje inteligible sólo entre la madre y el niño; la naturaleza habla al corazón, y el corazón de la madre comprende y responde siempre.

Marchando así delante de las buenas cualidades, robusteciéndolas y dándoles vida, la madre endereza más y más á su hijo por el camino de la virtud, y le aparta más y más del camino del vicio: mata en su origen el principio de todos los defectos, y en el curso de la educación no tendrá más que recompensar y aplaudir, y jamás que castigar ni reprimir. Satisfecha y orgullosa con fundado motivo, no experimentará más que las satisfacciones y los goces de la maternidad: ésta será su recompensa.

Con bondad ilustrada y firmeza afectuosa obtendrá la madre la absoluta confianza de su hijo.

Concediéndole ella misma entera confianza, pero vigilada secretamente, promoverá la emulación del niño, elevará su alma y le imprimirá el deseo de obrar bien, y la voluntad y fuerza de hacerlo.—(*Mme. Monmarsón.*)

Cuba (Isla de). Difícil sería, cuando no imposible, encontrar el origen de las escuelas en la Isla de Cuba. Bien procedan de las *doctrinas* ó enseñanzas mandadas establecer para iniciar á los indios en los rudimentos del catolicismo, bien de otras instituciones, es lo cierto que durante los siglos XVI y XVII, debió hallarse este servicio en total abandono, á pesar de las benéficas fundaciones hechas por algunos españoles para atenderlo, pues la primera escuela formal que se cita es la de los P.P. Belemitas en su convento de la Habana, en el siglo XVIII, en la que se admitía á los niños sin distinción de clases, proveyendo además de papel plumas y catecismos á los pobres, y las enseñanzas establecidas por los Padres Dominicos en Bayamo.

Al crearse la Sociedad económica de la Habana se le impuso la obligación de vigilar la enseñanza, y principió por enterarse del estado de las escuelas, luego de

instalarse en 1793. Según sus informes, existían en la Habana siete escuelas principales de niños, sin contar la de los Belemitas, con 552 alumnos, de ellos 448 blancos y 144 pardos y negros libres, ascendiendo el número total, agregando los concurrentes á las escuelas inferiores, á 1.232. En una de las escuelas, la menos concurrida, sólo eran admitidos los blancos; la que contaba con más alumnos estaba á cargo de un pardo habanero, y una sola, dirigida por un eclesiástico, era enteramente gratuita, aunque en todas tenían entrada los pobres sin retribución alguna. La enseñanza estaba reducida á la doctrina cristiana, lectura, escritura y las cuatro reglas de aritmética. Sólo en la del pardo habanero se enseñaba además la gramática y ortografía castellanas.

Las escuelas de niñas, en número de 32 con 499 alumnas y alumnos, porque también admitían niños, estaban á cargo de maestras blancas, mulatas y negras, que únicamente enseñaban el catecismo de la doctrina y la escritura.

En vista de tan lastimoso estado, la Sociedad económica concibió proyectos de mejora, á que tuvo que renunciar por no haberse hechos efectivos los recursos excogitados. Quedó por tanto la enseñanza como ha estado durante tres siglos, á merced de los que buscaban un medio de subsistencia, estableciendo escuelas como bien les parecía, sin restricción alguna, donde se instruían juntos alumnos blancos y de color; circunstancia que demuestra la generosidad y carácter democrático de los españoles, formando notable contraste con la intransigencia de los Norte-Americanos, los cuales, á pesar de la más amplia libertad política y religiosa, tratan con desprecio á la raza africana. A falta de otros medios se acudió á Su Santidad para que los conventos de monjas se encargasen de la instrucción de las niñas, se estableció una escuela para los pobres en la casa de Beneficencia en 1799, y por fin las Ursulinas, procedentes de Nueva-Orleans, abrieron las suyas en 1803.

Hasta 1816 no volvió á formarse la estadística de las escuelas. En aquella época la Sociedad económica creó en su seno una *Sección de educación*, la cual, practicando una visita y por otros medios, reunió los datos necesarios para apreciar el estado de la enseñanza elemental. Intramuros de la Habana existían la escuela gratuita de niños de Belén y nueve de empresas particulares, que admitían también gratuitamente á los pobres, con 1.225 alumnos blancos y 69 libres de color, y extramuros 19 escuelas con 464 alumnos blancos y 33 de color.

Las escuelas de niñas de dentro y de fuera de la capital eran 50, con 883 alumnas blancas, 164 pardas y 218 negras.

En las escuelas de niños, aunque poco, había mejorado la enseñanza, pero en las de niñas, con excepción de las sostenidas por las Ursulinas y el colegio de San Francisco de Sales, se hallaban en lamentable atraso, como debía suceder estando encomendadas á algunas pobres negras y á otras maestras, que apenas sabían la doctrina cristiana y á quienes no se exigía prueba alguna de aptitud.

En lo interior de la Isla había 113 escuelas de uno y otro sexo, con 3.350 alumnos, 2.249 blancos y 275 de color y 836 niñas blancas y 175 de color. Era, pues, el total de escuelas de la Isla 192, y el de alumnos, entre niños y niñas, el de 6.957.

Con estos antecedentes, la Sección de educación emprendió la reforma. Exigió á los maestros pruebas de capacidad y de buena conducta, estableció separación entre niños y niñas, y entre las razas blanca y africana, prohibió á la gente

libre de color que admitiese en sus escuelas á los blancos, amplió el programa de estudios, mandó celebrar exámenes, concedió premios á maestros y discípulos; pero la falta de recursos esterilizó todos los esfuerzos, pues si bien algunas escuelas particulares extendieron la enseñanza, no había en toda la Isla para los blancos, en 1836, sino 129 escuelas de niños, con 6.025 alumnos, y 79 de niñas con 2.417 alumnas. La gente de color tenía seis escuelas de niños, con 460 alumnos, y ocho de niñas, con 180 alumnas. Entre todas las escuelas educaban gratuitamente 3.657 niños y niñas.

Merced á suscriciones y donativos creáronse después algunas escuelas, aunque en número insuficiente para atender á las necesidades más apremiantes, de suerte que en 1843 fué preciso organizar un servicio que correspondiese á estas necesidades en lo posible. Bajo la presidencia del Capitán general se constituyó una Junta inspectora de instrucción pública, que debía entender en los asuntos del ramo, y se mandó establecer escuelas donde pudieran recibir instrucción todos los niños y niñas que se hallasen en edad competente, señalándose recursos especiales para sostenerlas, cuyo déficit, en caso de haberlo, debían suplirlo las cajas públicas. La reforma de las comunidades religiosas por Real cédula de 1852, combinada con la municipal, proporcionaron nuevos recursos para atender á la primera enseñanza, y las reformas en Beneficencia dieron origen al Colegio de Santa Isabel en la Habana á cargo de las Hermanas de la caridad y las escuelas de las Hijas de María en la Isla. En 1857 se estableció la Escuela Normal de Guanabacoa bajo la dirección de los PP. Escolapios.

Estas medidas dieron impulso al desarrollo de la primera enseñanza en la Isla, según acreditan los datos reunidos en 1860, de los que aparece que concurrían á las escuelas 16.833 niños y niñas de la raza blanca y 640 de la de color; al todo, 17.459; cifra que señala un aumento de 8.377, más de la mitad, desde 1836.

Otras disposiciones posteriores, especialmente la ley de 1863, que organizaba este servicio en armonía con el de la Península, la provisión de las escuelas por medio de la oposición celebrada en la Península, y las últimas medidas adoptadas en 1880 y 1881 han de contribuir poderosamente á extender y mejorar la instrucción en aquella importante Isla.

En la actualidad los maestros de la Habana y de su jurisdicción están divididos en las tres categorías siguientes:

De entrada con 840 pesos de sueldo.
De ascenso con 960.
De término con 1.200

Los del interior de la Isla en las siguientes:

De escuela incompleta con sueldo de 300 á 480 pesos.
De entrada con 600.
De primer ascenso con 700.
De segundo ascenso con 800.
De término con 1.200.
De escuela superior 1.500.

Las escuelas de niños y de niñas públicas y privadas de la raza blanca son 926 con 29.060 alumnos, y las de niños y niñas de color, 75 con 5.835 alumnos. En estas últimas son admitidos indistintamente, los libertos y los patrocinados y sus hijos.

Las anteriores cifras acusan un progreso de alguna consideración, pues que el total de escuelas asciende á 1.001 y el de alumnos á 34.895, el doble que en 1860. Dista, sin embargo, mucho este aumento de corresponder á las necesidades de la Isla.

Los Ayuntamientos pueden aumentar las asignaciones sin variar las categorías, y están obligados á abonar á los maestros una cantidad equivalente á la cuarta parte del sueldo para gastos materiales sin exigirles cuenta detallada de la inversión.

El sostenimiento de las escuelas es obligación de los Municipios, pero los de escasos recursos reciben subvenciones del presupuesto general, á cuyo efecto se consiguen anualmente 50.000 pesos.

Las escuelas de niños cuya dotación no llega á 365 pesos, y las de niñas con menos de 250, se proveen por concurso; para las demás se requiere la oposición. El Rector, jefe del distrito universitario, nombra los maestros para las escuelas dotadas con 300 pesos; los demás nombramientos corresponden al Gobernador general.

El cargo de maestro de escuela incompleta es compatible con los de cura párroco, sacristán y otros análogos. Los maestros de escuela completa sólo pueden acumular otros cargos en pueblos de escaso vecindario y con autorización del Gobernador general.

A la vez que las escuelas de la niñez, se creaban otros institutos de enseñanza, de los cuales se sostienen con cargo al presupuesto general de la isla los siguientes:

Universidad de la Habana, que comprende las facultades de Filosofía y Letras, de Ciencias, de Derecho con las dos secciones, de Farmacia, de Medicina y Cirugía y la escuela del Notariado.

Los ingresos por derechos de matrícula ascienden á 17.218'50 pesos, y por derechos de grados á 34.950, y el presupuesto importa 189.850 pesos. Los alumnos matriculados en el presente curso son 1.785.

Institutos de segunda enseñanza establecidos en la Habana, Santiago de Cuba, Santa Clara, Matanzas, Puerto Príncipe y Pinar del Río.

El de la Habana con 1.722 alumnos matriculados, tiene un presupuesto de 32.600 pesos, y cuenta como ingresos con 14.497 pesos por derechos académicos y 4.774 por los de grados. El presupuesto de los cinco restantes asciende á 83.200 pesos.

La Escuela profesional, Observatorio físico y meteorológico de la isla, establecida en la Habana, con 98 alumnos, cuesta 23.010 pesos y produce por derechos académicos y de grados 667 pesos.

La Escuela profesional de dibujo, pintura y escultura, con 301 alumnos, tiene un presupuesto de 7.500 pesos.

La Academia de cadetes de las armas de infantería y de caballería cuesta 33.927'50 pesos, comprendido el importe de los gastos de personal y material y pensiones de los alumnos, que son seis de 350 pesos cada una, veintidós de 275'75 y dos de 182'50.

Conforme á las disposiciones vigentes deben crearse otros establecimientos públicos de enseñanza, especialmente de carácter profesional, como Escuelas Normales en todas las provincias, Escuela de artes y oficios, Colegio de dentistas

y otros. Los Institutos de segunda enseñanza comprenden estudios de aplicación para carreras especiales.

Los colegios privados de segunda enseñanza son en toda la Isla en número de 28, establecidos conforme á las prescripciones del plan de estudios.

Cubero (Francisco). Maestro calígrafo examinado de Sigüenza, por los años de 1818, citado por Naharro.

Cuentos. ¿Conviene quitar á los niños de las manos, como opinan algunos, los libros de fábulas, de historias fantásticas y de cuentos de hadas? Creo que no; si bien entiendo que deben elegirse con mucha severidad: «Nosotros los hombres, dice Herder con mucha verdad, estamos organizados de manera que no podemos prescindir de la poesía. Nuestra razón no se desarrolla sino por medio de ficciones. La dicha de nuestra existencia está en esa facultad poética del alma, apoyada por la inteligencia y ordenada por la razón.» El niño no se considera nunca más dichoso que cuando imagina alguna cosa, cuando se transporta á nuevas posiciones, cuando se transforma el mismo en otro sér diferente de él, ó extraño á su naturaleza. He aquí la razón de que las fábulas y los cuentos proporcionen á la juventud un placer inexplicable. No sería, á la verdad, motivo bastante el placer que causan á los niños los cuentos para hacer uso de ellos, si por otra parte pudieran ser perjudiciales, pero ¿no es sumamente fácil persuadir á los niños, cuando haya necesidad, que los cuentos no son otra cosa que ficciones? Por medio de los cuentos se sostiene ese amor á lo maravilloso, inherente á nuestra naturaleza, amor de que no nos ha dotado sin motivo el Omnipotente, y que consideramos como un presentimiento de otra vida superior y de lo infinito. No hay mal alguno en nutrir este amor en el hombre, ilustrándole á la vez acerca de las leyes de la naturaleza, y de la manera de obrar de las mismas. En tiempo oportuno se desvanecen para el hombre las ideas fantásticas de la poesía, ante las leyes de la naturaleza, como se disipa la neblina de la mañana por el calor del sol. Elíjanse, sí, con severidad, como ya hemos dicho, las poesías que hayan de leer los niños, de suerte que aparezca siempre un fin moral y domine en ellas el buen gusto y la sana razón. Destiérrense las historias de apariciones y espectros, porque no sólo sostienen y fomentan la disposición de los niños al miedo, sino que producen una impresión perniciosa que dura acaso toda la vida. Estos cuentos pueden servir para ejercitar el juicio en la adolescencia y para hacer ver cómo se explican cosas al parecer maravillosas, y que no lo son más que en apariencia. Rousseau no admite las fábulas para los niños, reservándolas para los jóvenes.—(*A. H. Niemeyer.*)

Cuesta (Juan). Maestro del arte de escribir. En Alcalá, año de 1589 publicó una obra con el título de *Libro y tratado para enseñar á leer y escribir*. El P. Ortiz le cita, diciendo: «El nunca bien ponderado Juan de la Cuesta,» y según Servidori Romano, sobresalió en la letra romanilla y en la bastarda «que de todos los maestros que florecieron en el siglo XVI es el que la trazó más proporcionada y fácil para hacerse cursiva».

Cuet (Domingo). Maestro pendolista de Madrid á fines del siglo XVIII, citado por Torio como uno de los buenos Profesores que había en la Corte.

Cuevas (Juan). Maestro calígrafo en la segunda mitad del siglo XVII, de la Congregación de San Casiano.

Culebras (Remigio). Maestro calígrafo examinado de Orihuela, por los años 1818, citado por Naharro.

Culto religioso. El principal asiento de la religión es el corazón del hombre, y el verdadero culto tenerle bien ordenado. En esta inteligencia, la primera atención estará puesta en fomentar este culto interior, y el primer cuidado en formarle bien por medio de conocimientos é ideas arregladas. Mas no subsistiría mucho tiempo, si no se procurara sensibilizar por las acciones exteriores, y por algunas señales que despierten el ánimo, y fomenten y propaguen aquella chispa de verdad y de justicia que en él se oculta. Porque estando dispuesto el hombre con cierta armonía, mediante la cual se ejercita el recíproco comercio del interior al exterior, y de éste nuevamente al corazón por medio de los sentidos, siendo tan grande el influjo que éstos tienen, si no se introdujeran algunas ideas que nos condujesen derechamente al servicio que debemos á Dios, corría peligro de que se viciase en el origen de nuestros afectos.

Otra razón hay que convence con mayor generalidad, que también debe ser exterior nuestra religión y culto. Porque como por él se dirigen y vuelven á Dios todas las cosas criadas, sensibles é insensibles, por aquel mismo orden de sujeción y dependencia con que las crió; no menos se debe ofrecer y sujetar á Dios el alma que el cuerpo, no menos el hombre que todo el resto de las criaturas del universo, por medio del mismo hombre, á cuyo servicio fueron destinadas. «Todo »es vuestro, decía San Pablo á los corintios, y vosotros de Jesucristo, y Jesucris»to de Dios.» Y en otro lugar: «Para nosotros no hay más que un Dios Padre, por »el cual tienen ser todas las cosas, y nosotros para Dios y un Señor Jesucristo, »por medio del cual le tuvieron, y nosotros por él mismo.» Palabras que declaran la razón por la cual, no solamente debemos consagrarnos al servicio de Dios por medio de Jesucristo, sino también el motivo por qué debemos juntamente sujetar y consagrar á su culto todas las cosas sensibles.

Pero debiendo ser también exterior y sensible la religión del hombre, está la dificultad en proporcionar la instrucción de manera que cada uno de los extremos se halle en la justa proporción, y no se dé en la práctica más valor del que merece un culto, que por sí no tiene estimación. El modo, pues, de practicar una religión agradable á Dios y útil para nosotros, es enderezar á él primeramente nuestro corazón, obedeciéndole en todo lo que nos manda, y protestar y hacer esto mismo exteriormente. Dos son principalmente los actos interiores con que esto se practica; á saber es: la devoción y la oración: la devoción, por la cual buscamos á Dios, nos unimos á él y le servimos; la oración, por la cual reconocemos nuestra miseria y la majestad de Dios, y le pedimos socorro, siendo esto mismo lo que practicamos exteriormente por muchos actos y ceremonias. Conforme á estos principios se puede establecer, por regla general, que es viciosa toda práctica de religión que no se funde en verdad de conocimiento, ó que no desciende de un ánimo verdaderamente sujeto á Dios, y pronto á servirle. Por el primer respecto quedan excluidas del verdadero culto las prácticas y ceremonias de los que no adoran el verdadero Dios, ó las vician con errores. Por el se-

gundo se declara que es vana la religión de aquellos que no confirman lo que hacen con lo que dicen; esto es, que protestando el servicio de Dios con palabras y ceremonias, tienen muy apartado de él su corazón.

Ya quedan sentadas las principales máximas y verdades en que se funda nuestra religión, y se deberán tener presentes para que nuestro culto sea arreglado y no supersticioso. Mas no bastan ellas solas para este efecto, sino que también es necesario instruirse á proporción de la capacidad y talento de cada uno en otras muchas. Especialmente se ha de tener noticia de todas las demás que se contienen en el Credo, ó Símbolo de la Fe, lo que previenen los Mandamientos que se han de guardar y practicar, los Sacramentos que instituyó Nuestro Salvador, y la oración del *Padre nuestro*, de que nos valemos para tratar con Dios. Para la explicación é inteligencia de estas cosas sirven los libros de que arriba se ha hecho mención, como también el Catecismo de Pouget, con otros, entre los cuales merece particular recomendación el del sagrado Concilio de Trento, por su autoridad, y porque en corto volumen contiene unida una muy sólida y suficiente explicación de esta doctrina.

Por lo que respecta á las ceremonias y prácticas de religión, que desde tiempos muy antiguos se observan en la Iglesia Católica, todas se pueden admitir sin examen, y muchas de ellas son obligatorias. Esto, no obstante, conviene hacer alguna reflexión acerca de ellas por medio de una sencilla observación, con la cual se evidenciará mucho más lo que hemos dicho. La religión exterior de los cristianos comprende los Sacrificios ó Misa, los sacerdotes ó ministros, lo Sacramentos, los templos, las imágenes, las adoraciones, las procesiones, genuflexiones, postraciones, incienso, vestidos, ornamentos y otros instrumentos, vasos sagrados y ceremonias que se ordenan al culto. Todo esto es señal de nuestro culto interior, tiene fuerza para excitarle y moverle en nosotros, se ha introducido con este fin, fué posterior por la mayor parte á aquel en su institución, y para que nos sea provechoso debe ir acompañado de nuestro culto interior.

Para evidencia de esto observemos sencillamente la Iglesia cristiana en su nacimiento, reducida á aquellas pocas personas que estaban encerradas en el Cenáculo, sin templo visible, sin sacrificios públicos, sin ministros consagrados por ceremonias determinadas, sin otros vasos, instrumentos y adornos que los comunes; y observémosla también unida como lo estaba por una ardiente caridad, representada en la Eucaristía, que diariamente recibían, y ocupada continuamente en oración ¿Quién puede dudar que en aquel estado era el objeto de las delicias de Dios; que le ofrecía el más agradable sacrificio; que era el templo de Dios vivo; que sus ministros, estando llenos de la gracia y unción del Espíritu Santo, no solamente eran santos, sino que comunicaban también la santidad á las cosas de que se servían, haciendo de ellas el conveniente uso? Entonces verdaderemente toda la gloria de la hija del rey era de adentro y estaba adentro.

Observemos á más de esto los ulteriores progresos de este culto sencillo, y veremos cómo aquella religión, encerrada y oculta en aquel breve recinto, se manifestó después, salió al público, cuando en el día de Pentecostés predicaron los apóstoles el verdadero culto de Dios, y de Jesucristo su enviado, á todas las naciones del Universo, y comenzaron á administrar el Baustimo, que es una señal exterior de la interior generación del hombre, por la cual se hace hijo de Dios, y pasa á ser miembro del cuerpo de Nuestro Señor Jesucristo. Esparcié-

ronse después los Apóstoles por varias partes del mundo, juntaron número de fieles en particulares congregaciones ó iglesias, que se comunicaban entre sí, se ayudaban y se socorrían mutuamente, como miembros de un mismo cuerpo é hijos de un mismo padre, ofreciendo á Dios sus bienes y su vida en sacrificio. Establecieron sacerdotes ú obispos, que en nombre de Cristo rigiesen y gobernasen aquel cuerpo, y en nombre de los fieles, y como representando este cuerpo, unido á él por la caridad, orasen y ofreciesen sacrificios. Esto se les daba á entender por el particular rito y ceremonia con que les consagraban y diputaban para el oficio. Y esto mismo acordaban y enseñaban á todos los fieles por los ornamentos con que se vestían, y las acciones que ejercían en la práctica de su ministerio.

Creció el número de los fieles, vinieron tiempos más favorables para el aumento de la Iglesia; y no bastando las casas particulares, se fabricaron templos públicos, abiertos para todos ellos, en donde la presencia y compañía visible fomenta y asegura la unión invisible que les junta para alabar á Dios, pedirle socorro y ofrecerle sacrificios. Enfrióse después la caridad de muchos, dejaron de ser comunes los bienes, se interrumpió la oración, que al principio era continua, y se abandonaba el Sacrificio de la misa. Para reparar estos daños, se aumentó el número de los ministros que, desocupados de los negocios temporales, atendiesen solamente á ofrecer en nombre de toda la Iglesia alabanzas al Señor en todas las horas del día. Señaláronse también algunos días de fiesta, en los cuales todos los cristianos, abandonando los negocios del siglo, atendiesen á su propia santificación, y se separó una parte de los bienes para socorro de los pobres y sustento de los ministros.

Finalmente, habiéndose hecho los cristianos menos espirituales, entregándose más al trato sensible, se aumentaron en gran manera las ceremonias para llamarles al interior. De este principio nacieron la variedad de ornamentos y vasos sagrados, el incienso, las adoraciones, las procesiones, el canto, la melodía de los órganos, las pinturas y adornos de los templos, con todo lo demás que en nuestra edad contribuye á la pompa, magnificencia y variedad del culto exterior, que naciendo de un ánimo verdaderamente religioso, hace que la hija del rey, que es la Iglesia Católica, esté variamente adornada, y que hasta los extremos de su vestido los dore la caridad. Esta observación, hecha por mayor, manifiesta, cómo no obstante que el culto primitivo fué principalmente interior, y por la mayor parte sencillo, no por eso dejaba de ser muy agradable á Dios, porque era más que otro alguno verdadero. También declara que la condición de los hombres, inconstante y sensible, es causa de que se haya sensibilizado más y más por las ceremonias exteriores. Por consiguiente, que habiéndose introducido éstas para llamar al hombre al interior cuando no existan en nosotros, ó manifiestan la verdadera devoción, son vanas é inútiles, y el culto que por ellas se da no puede llamarse verdadero.

Debiendo nacer y arreglarse el culto exterior por el interior, parece que antes de admitir al niño al uso y frecuencia de las ceremonias de la religión se le había de instruir en sus verdades y en la práctica de la virtud. Esto es sin duda lo que se observa con los catecúmenos cuando se les administra el Bautismo siendo adultos. Pero no tiene lugar esta práctica cuando se administra el mismo á los niños recién nacidos, que no son capaces de instrucción por entonces, y viven

una vida animal y sensible antes de llegar á la vida racional. Esto es, primero se emplean en crecer y adquirir ideas sensibles de las cosas por medio de los sentidos, en lo que pasan algunos años; y después llega el compararlas entre sí, elegir lo bueno y repudiar lo malo, que es portarse y vivir como racionales. Mas aunque no se hallen en estado de penetrar por entonces la fuerza y expresión de las ceremonias y prácticas de la religión, conviene acostumbrarles á algunas de ellas desde la más tierna edad, y poco á poco hacerles algunas reflexiones proporcionadas á sus alcances, mediante las cuales se excite en ellos la verdadera devoción.

La razón que obliga á esto, es, que ya no tienen que deliberar en la religión y culto que deben seguir durante su vida, estando incorporados en la Iglesia Católica, mediante el Bautismo, al cual se les admitió por elección de sus padres y para beneficio propio. Así les es muy ventajosa y útil para el desempeño de sus obligaciones una práctica semejante. Porque, mediante ella, no sólo se crian con temor de Dios y respeto á las cosas sagradas, sino también con algún desahogo espiritual y alegría del corazón. Pues en las prácticas devotas, sin gravar el ánimo con los preceptos y la explicación que no alcanzan, se ejercitan los miembros del cuerpo con decoro y majestad. En las ceremonias exteriores se ceban los sentidos con una variedad agradable, y el ánimo sale y se esparce por todos ellos con alegría sensible. Pero se ha de cuidar que no se disipen vanamente, ó se les oprima con la multitud; sino que antes bien, las prácticas en que se ejerciten sean pocas y escogidas, y luego que se advierta proporción, se les ha de llamar al interior, procurando que lleguen á hacer las cosas con conocimiento y reflexión.

Principalmente se les debe apartar de toda práctica supersticiosa, y de aquellas que no están autorizadas por la Iglesia, ó bien de las que no reconocen otro principio que el indiscreto celo ó la ignorancia de algunos; y sólo sirven al interés ó á la ambición de otros, resultando muchas veces de ellas divisiones, emulaciones, poca conformidad y unión de los miembros de la Iglesia entre sí, y con Jesucristo su cabeza. La regla más segura para gobernarse en esta parte, es su uso y costumbre. Conforme á ella se ha de procurar que los niños formen la señal de la cruz, usen del agua bendita, doblen la rodilla, y dirijan á Dios sus oraciones: que le pidan socorro en sus necesidades por medio de Jesucristo, nuestro Redentor: que se valgan de la intercesión de los Santos que están en el cielo y viven sobre la tierra; principalmente de María Santísima, madre de Dios, que es la más santa y más excelente de todas las criaturas. Pues esta Señora, y todos los Santos, estando unidos por amor con Dios por medio de Jesucristo, forman un cuerpo, que es el objeto de sus delicias, y en nombre de todos ellos decimos la oración del *Padre Nuestro*, aun cuando la rezamos en presencia de alguna imagen ó memoria de algún Santo.

También se ha de procurar que asistan al santo Sacrificio de la misa con aquel conocimiento é intención de que sean capaces, y les proporcione el que es necesario para que ejerciten con deliberación la alta dignidad de ser oferentes y víctimas con Jesucristo. Que celebren todos los domingos, festividades y ceremonias de la Iglesia, de modo que se vaya criando en ellos un ánimo verdaderamente religioso; esto es, mortificando las pasiones, empleándose en buenas obras, y procurando en cada una de ellas conformar sus intenciones con las de la Iglesia. A este fin precederá á su tiempo una explicación del misterio que ocurra, y lo que la Iglesia

pretende por su celebridad. En suma, sin cargarles de devociones y observancias particulares, todo el cuidado se ha de poner en conformarse con la práctica universal de la Iglesia, y se ha de procurar el aumento y perfección de la devoción interior por medio de las buenas obras. Conviene á este propósito traer un pasaje de San Agustín, que dice: «Todas aquellas cosas que no se contienen en la Sagrada Escritura, ni se hallan establecidas por los Concilios, ni se apoyan en la costumbre de la Iglesia universal, sino que varían según las particulares costumbres de los lugares, de suerte que apenas pueden hallarse, ó no se hallan, las causas que tuvieron los hombres para su institución, creo que se deben abolir luego que se presente oportunidad para ello; porque, aunque no conste que son contrarias á la fe, no obstante, hacen que la religión, que la misericordia de Dios quiso que fuese libre con la celebración de muy pocos y muy notables misterios, sea pesada y servil, en tanto grado, que es más llevadera la condición de los judíos, que, sin haber conocido el tiempo de la libertad, sólo están sujetos á la carga de la ley, y no á los caprichos de los hombres.» Pero si el santo doctor quiere por razones tan graves que se destierren estas prácticas, ¿con cuánta más razón deberá apartarse de ellas á los niños?

Entre todas las ceremonias de la Iglesia, ninguna más digna de nuestra atención, ni más útil para nosotros, que los Sacramentos. Por medio de ellos somos participantes de la gracia de nuestro Redentor, que dejó abiertos estos manantiales de vida en el fértil campo de la Iglesia para que, vivificadas con su continuo riego las tiernas plantas de los fieles, crezcan en virtud y lleguen á dar frutos de salvación eterna. Siendo, pues, éstos de tanta importancia, se ha de procurar que los niños asistan algunas veces á la administración de cada uno de ellos, y que, con ánimo atento y religioso, noten y adviertan el rito particular con que se hacen, y todo cuanto se practica para administrarlos. Pero juntamente se les debe explicar la significación de sus ceremonias, la virtud que tienen y la disposición que ha de preceder de nuestra parte para recibirlos. Esta explicación deberá ser más extensa en orden al Bautismo, Eucaristía y Penitencia, por ser éstos los más necesarios para todos. Porque el Bautismo es la única puerta por donde entran los hombres á la Iglesia; y los pactos y convenciones que en él se solemnizan arreglan las acciones de todo el resto de la vida. La Eucaristía ó Comunión es el alimento con que el cristiano sustenta y fortalece su vida espiritual, en medio de los peligros de perderla; y la Penitencia es el único remedio que le queda para recobrarla después de perdida.

En orden al Bautismo, se les hará presente el incomparable beneficio que les hizo Dios llamándolos á la fe é incorporándoles en la Iglesia de Jesucristo, su Hijo, cuando dejaba á otros muchos en las tinieblas de la infidelidad. Se les acordarán también los exorcismos y las promesas de él, para que vean que, lejos de tener autoridad sobre nosotros los ejemplos y máximas del mundo, debe sernos sospechoso todo lo que dimana de origen tan envenenado. Se les representará al demonio reinando en el mundo, y agitando los corazones de los hombres por medio de las más violentas pasiones, con que solicitan los gustos, las riquezas y la gloria mundana; y se les dirá: Esta es aquella pompa, este es el espectáculo de vanidad á que no debe el cristiano abrir su corazón y sus ojos: el primer paso que dió en el cristianismo fué la renuncia de toda pompa mundana. Volver á buscar el mundo, contraviniendo á las solemnes promesas hechas á Dios, es caer en

una especie de apostasía, como el religioso que dejase su hábito y su clausura para vivir en el siglo, ó como el soldado desertor que niega el nombre que dió en la milicia.

En cuanto á la Comunión, se ha de representar con los más vivos colores, y explicar con la mayor ternura la felicidad que logra el cristiano de incorporarse con Jesucristo en la Eucaristía. Pues este Señor, que tuvo la bondad de hacernos hijos de Dios y hermanos suyos en el Bautismo, en la Eucaristía nos hizo miembros de su cuerpo. Habiéndose dado á la naturaleza humana en común por la Encarnación, en la Eucaristía se da á cada uno de los fieles en particular. En la Comunión da su misma carne, tan real y verdadera como la tomó en las entrañas de su bendita Madre; y dotada de tan admirable virtud, que transforma al que la recibe, y le hace uno con Jesucristo. Pero igualmente se les debe expresar con la mayor energía: que comer la carne vivífica de nuestro Salvador, y no vivir su vida conformando las acciones con la ley santa, es comerla indignamente; y el que la come indignamente, se come y se traga el juicio, según la frase de San Pablo. Por último, se les ha de representar, en orden á la Penitencia, la grande infelicidad que es necesitar de este sacramento, que supone haber pecado, haber caído de la alta dignidad de hijo de Dios, y juntamente se debe engrandecer la divina misericordia, que ha dispuesto en su Iglesia un remedio tan fácil para libertarles del mayor mal y origen de todos los males, dando poder á los sacerdotes para perdonar los pecados.—*(Rosell.)*

Curiosidad. *(Educación moral.)* Mi hija es curiosa, querida María..... Es insoportable; quiere saber todo lo que se dice y todo lo que se hace..... He querido ver si esta curiosidad la llevaría á algún exceso, y he tenido el sentimiento de ver que sí. Me ha hecho llorar, sí, llorar, y me ha preguntado el motivo de mis lágrimas.

—Un gran disgusto, querida mía, la contesté con tristeza.

—¡Oh! ¡Dios mio! ¡Usted me alarma! ¿Puedo saber el motivo?

—Por una cosa tuya, hija mía; y creo que si te lo digo te vas á disgustar.

—¿Qué puede ser? Desearía saberlo, porque al fin, si es una cosa mía..... Y luego, si no hay otro temor que el de disgustarme.....

—¿Prefieres este disgusto á la pena que te causa mi silencio?

—Pero, mamá, es que..... aseguro á V..... que estoy muy inquieta, pues he visto llorar á V. y temo.....

—¡Pobre niña! Lo que temes es el no saber. Pues bien: escucha, y procura recordar lo que voy á decirte.

Mi hija toda era oídos y yo no acertaba lo que debía hacer; porque quería corregirla sin reprenderla. Tardaba en entrar en materia y ella no podía contener la impaciencia.

—¿Recuerdas, le dije, por fin, la época en que cumpliste once años? Estabas entonces en el caso de recibir la primera comunión.

—Sí, mamá; ¿y qué?

—¿Recuerdas cuántas veces te había advertido un defecto tuyo, y que un dia bien solemne me prometiste que lo corregirías? Has recibido la segunda comunión, y las nuevas resoluciones de corregirte no han producido mejor resultado que las primeras. Apenas habías salido de una edad en que las promesas tienen

poco peso, y he esperado para recordarte la tuya que llegases á la adolescencia. Has cumplido trece años, hija mía, y tu curiosidad, que es más culpable, puede producir también resultados más funestos: he aquí por qué lloro; he aquí la causa de mi disgusto.

Mi hija temblaba y no se atrevía á preguntarme.

—Yo esperaba, continué, encontrar en ti una amiga, una confidente, y esperaba con impaciencia el momento en que tu razón me permitiría depositar en ti mi confianza. Recuerda lo que has hecho hoy, hija mía, y juzga si no es fundado mi disgusto y si no es bien cruel el desengaño que he tenido.

—Pero, mamá, la carta que he leído esta mañana era poco importante, y además no tenía oblea; yo creo que no hay grave inconveniente en haberla leído.

—Es cierto que no tenía oblea, pero no estaba abierta; además estaba en mi cuarto, en mi mesa, en un sitio, en fin, donde no entra nadie que no sea de mi confianza; es decir, incapaz de violar un secreto: y cuando te has permitido desplegarla, ¿estabas segura de que no contenía un secreto? Por otra parte, has tenido mucho cuidado en mirar antes á tu alrededor para asegurarte de que no te veía nadie, y volvías la cabeza al menor ruido, temiendo que entrase alguno. Estas muestras de temor prueban claramente que conocías tu falta; porque de otro modo no hubieras procurado ocultarte.

Nada replicaba mi hija, pero su confusión descubría su sufrimiento.

—¡Oh! Mamá, perdóneme V.; yo procuraré no ser curiosa.

—Nada será más fácil si quieres y aceptas el auxilio que te proporcionaré para corregir tu mal hábito. Oye, querida mía; cuando tengas deseos de conocer una cosa oculta, reflexiona un instante, y te ocurrirá: «Esto acaso no tenga interés alguno, y voy á cometer una gran falta. El placer que me va á producir, ¿me recompensará del temor de que se me descubra y de la vergüenza á que me expongo?» Y además, hija mía, ¿no sientes en ti misma una voz que te dice sin cesar: «No hagas esto, porque es malo y tendrás más disgusto que placer»? Esta voz, hija mía, es la conciencia; la voz que nos dirige en todas las acciones de nuestra vida, y sobre todo en los momentos en que la razón no habla bastante fuerte para hacerse entender. Escucha esta guía, querida mía, y verás cómo te recuerda con frecuencia este precepto: «Un secreto es una cosa sagrada que nadie tiene derecho á violar.»

Un discurso más largo hubiera disgustado á mi hija sin persuadirla más, y callé, en la confianza de haber producido una impresión favorable. Resolví vigilar todas sus acciones y prevenirla con mis advertencias, con el objeto de buscar en mejores hábitos un medio más de combatir la falta, contra la cual acababa de excitar la razón y la conciencia.

Han pasado quince días y mi hija pregunta aún; pero se ruboriza y tartamudea si la miro al mismo tiempo. La he probado varias veces, ya con cartas, ya con otros objetos que he aparentado ocultarle, y su conciencia se ha sobrepuesto á su inclinación. Ayer, sin embargo, he temblado, porque la tentación era muy fuerte. Mi hija, que creía que yo hubiese salido, vió entrar en casa á la modista, la siguió hasta la puerta de mi cuarto, y quiso entrar con ella.

—La señora desea que nadie se entere de lo que traigo, dijo la modista. Mejor será que me lo lleve, porque si no está la señora, no le gustará que lo entregue en otras manos. E hizo ademán de volverse.

—No tenga V. cuidado, replicó mi hija; déjelo V. en el cuarto de mamá, de manera que no pueda verse, y esté V. segura de que nadie lo tocará.

Hízolo así la modista y se marchó. La siguió mi hija, pero luego volvió y dijo en voz alta:

—Ese objeto está tapado, no puedo verlo, por consiguiente, no hay mal alguno en entrar en el cuarto.

Dió algunos pasos, reflexionó un momento, se volvió después bruscamente, cerró con fuerza, y echó á correr diciendo:

— ¡No, no, no quiero entrar!

—Yo me ahogaba, querida María; me sofocaba la alegría. No estando ya allí mi hija, salí de casa sin que me viera, y volví al instante. Me esperaba con viva impaciencia, me salió al encuentro, y me dijo:

—Han traído un recado para V., mamá. He dispuesto que lo dejasen tapado en el cuarto de V., y puedo asegurar que nadie lo ha visto.

—Muy bien, hija mía, le contesté, besándola en la frente.

Entré en mi cuarto y no procuró seguirme. La llamé luego, le prendí al pecho un ramillete que tenía preparado, la estreché en mis brazos, y descubriendo el objeto que había traído la modista, le dije:

—Hoy es la víspera de tu cumpleaños, y te hago este obsequio.

Se arrojó á mi cuello, me abrazó, daba gritos de alegría, saltaba en medio del cuarto, volvía á mis brazos, y observé con gran placer que estaba más contenta de haber merecido mi regalo que de recibirlo. Se descubría fácilmente que se consideraba digna de él, pues lo anunciaba la expresión de su rostro, sus animados movimientos y hasta sus lágrimas. ¡Cuán dulce era para mí, querida María, aquel llanto al que yo también correspondía! Sí, mis lágrimas corrían en abundancia, y mi hija las enjugaba y parecía interrogarme con su semblante, á pesar de que las comprendía.

—Sí, hija mía, le dije, como respondiendo á su pensamiento; es la dicha, la esperanza de verte tal como te deseo. ¿No es para una madre el bien más inapreciable tener en su hija la mejor amiga? ¿No debe estar orgullosa de poder concederle toda su confianza y de considerarla digna de su estimación y de su amor?

Esta escena produjo grande efecto en mi hija, querida María; y puedo asegurarte que si la sensibilidad en los niños es un recurso débil y que se gasta fácilmente, es muy enérgico cuando las demás facultades se desarrollan en igual proporción, pero es preciso servirse de la sensibilidad con moderación y no apelar para todo á este medio.

Desearás saber qué hubiera yo hecho si mi hija hubiera caído en la tentación de ver el objeto de la modista. Pues bien, estaba envuelto en un papel preparado de manera que al desdoblarlo debía romper otro más delgado, y esto debía hacer ver á mi hija que iba á descubrirse mi curiosidad. Pero me dirás: puesto que estabas allí, ¿por qué no habías de presentarte en el acto? Porque no quería que se apercibiese mi hija de mi activa vigilancia. No quería yo que se contuviera por el temor de ser vista, sino por una resolución firme que me persuadiese de sus esfuerzos para perseverar en el camino á que yo aspiraba.

Y querrás saber también el castigo que le hubiera impuesto. Pues bien: lo hubiera tenido en su propio disgusto de hacerse indigna de mi obsequio; además,

acaso también en la frialdad y descontento que le hubiera manifestado de privarme del placer de sorprenderla agradablemente. Estos resultados de su falta, creo que hubieran producido en ella efecto más enérgico y más seguro que mi repentina aparición con las amonestaciones consiguientes.—*(Mme. C. L. Beaudoux.)*

Curiosidad. *(Educación intelectual.)* La curiosidad, de que ya hemos hablado algo en otra parte, es en los niños aquel deseo que manifiestan de instruirse de las cosas, sin el que serían unas criaturas totalmente estúpidas é inútiles. Es preciso, pues, procurar aumentarla por las bellas esperanzas que hace concebir, y porque es un excelente medio de que se ha valido la naturaleza para disipar la ignorancia en que nacemos. Ved aquí, si no me engaño, los medios de excitarla y tenerla siempre en acción y movimiento.

1.° No se debe jamás mirar con desprecio ninguna de las preguntas que haga un niño, ni permitir que nadie se ría ni haga burla de ellas; al contrario, es preciso responder á todas claramente, y explicarle las cosas de manera que pueda comprenderlas según su edad y la extensión de sus luces lo permitan; pero guardaos de confundir su entendimiento con explicaciones ó ideas que excedan á su inteligencia, ó proponiéndoles multitud de cosas que no tengan relación alguna con lo que deseen saber por entonces; cuando os haga alguna pregunta un niño, atended más á lo que quiera decir, que á las palabras de que se sirva para expresar su pensamiento; veréis cómo después que le hayáis instruído perfectamente en lo que deseaba averiguar por entonces, dirige su curiosidad á otros objetos nuevos, y cómo respondiendo de esta suerte exactamente á todas sus preguntas, le hacéis caminar aún más lejos de lo que acaso pudiérais haberos imaginado. El conocimiento de las cosas agrada al entendimiento tanto como la luz á los ojos; y los niños con especialidad, se complacen en extremo en adquirir nuevos conocimientos, mayormente si ven que se escuchan sus preguntas, y se excita y alaba en ellos el deseo que tienen de instruirse. Estoy muy persuadido de que una de las principales causas por que la mayor parte de los niños se abandonan enteramente á diversiones frívolas, y emplean todo el tiempo en bagatelas, es porque ven que se mira su curiosidad con desprecio, y no se hace caso de sus preguntas: si se les tratase desde luego con más consideración y dulzura, y, como se debe, se tomase la molestia de responder á todas sus preguntas de un modo que les satisficiese, estoy seguro de que no hallarían tanto placer en divertirse siempre en unos mismos juegos como en aprender y hacer algunos progresos diariamente en el conocimiento de las cosas, en que continuamente encontrarían novedad y variedad, dos circunstancias que agradan á todos generalmente, pero con especialidad á los niños.

2.° No sólo se debe responder con seriedad á los niños, é instruirlos en las cosas que apetezcan saber, como si fuesen materias cuyo conocimiento les fuese muy interesante, sino que es preciso además excitarles á esta especie de curiosidad por medio de alabanzas particulares, y hablar en su presencia del conocimiento que otras personas, á quienes ellos estimen, tienen de tales ó tales cosas; y como todos estamos poseídos de altanería y orgullo, aun desde la cuna, conviene lisonjear su vanidad por cosas que les hagan ser hombres de bien y virtuosos, y obrar siempre de manera que su presunción misma los conduzca á aquellas cosas

que puedan serles ventajosas. Hallaréis, según este principio mismo, que no hay un motivo más poderoso para obligar al primogénito de una familia á que aprenda alguna cosa, como el persuadirle que después la ha de enseñar él mismo á todos sus hermanos.

3.° Si no se deben despreciar jamás las preguntas que los niños hagan, tampoco se les deben dar nunca respuestas engañosas ni ilusorias, porque conociendo con facilidad cuándo se les desprecia ó se les engaña, aprenden desde luego á ser negligentes, disimulados y embusteros, viendo que otros caen en los mismos defectos. Nunca debemos hablar contra la verdad en cualquiera conversación que sea, pero mucho menos cuando hablamos con los niños, porque si alguna vez los engañamos, no sólo engañamos su esperanza é impedimos de esta suerte que se instruyan, sino que corrompemos su inocencia y les enseñamos el vicio peor de todos. Estos son como unos viajeros recién llegados á un país extranjero que les es desconocido enteramente; y así, aunque sus preguntas nos parezcan algunas veces de muy poca importancia, debemos sin embargo responderles sériamente, y hacer escrúpulo de engañarlos, porque á nosotros nos parecerán despreciables, porque hace mucho tiempo que sabemos su respuesta, y para ellos serán muy importantes, porque ignoran enteramente su solución y desenlace. Los niños no tienen la menor idea de la mayor parte de las cosas que para nosotros son muy familiares, y la primera vez que se presentan á su espíritu, les son absolutamente tan desconocidas como lo han sido en otro tiempo para nosotros mismos; en este supuesto, lejos de despreciar sus preguntas, ni engañarlos, debemos acomodarnos con prudencia á su ignorancia, y ayudarlos á salir de ella, dándoles exactamente las respuestas. Cualquiera de nosotros que fuese ahora á vivir ó á establecerse en el Japón, á pesar de toda nuestra sabiduría y nuestras luces (que acaso son la causa de que despreciemos tan inconsideradamente las preguntas de los niños), sin duda querría informarse de todo lo que hay digno de curiosidad en aquel reino, y haría mil preguntas que un japonés necio y orgulloso miraría como impertinentes y ridículas, pero que sin embargo serían muy naturales en nosotros, pues ningún motivo teníamos para estar enterados de ellas. En este caso desearíamos con mucha ansia encontrar alguno que con atención y cortesía satisficiese nuestras dudas y nos sacase de nuestra ignorancia.

Luego que se presenta á la vista de los niños algún objeto nuevo, preguntan ordinariamente: *¿Qué es esto?* y en esta pregunta, que suele hacer todo extranjero cuando ve alguna cosa que le es desconocida, no tiene regularmente más objeto que saber el nombre de la cosa; de forma que, diciéndoles cómo se llama, queda su pregunta enteramente satisfecha. Mas si, como acostumbran, preguntan después: *¿Para qué sirve esto?*, es preciso también responderles sencilla y exactamente, enseñándoles el uso de la cosa, y explicándoles el modo ó manera en que se usa, en términos que puedan comprenderlo. Y si con motivo de algunas otras circunstancias os hacen nuevas preguntas, para mejor enterarse de la cosa, no debéis permitirles que pasen adelante, hasta que, habiéndoles dado todas las luces ó noticias de que sea capaz su entendimiento, les hayáis empeñado por este medio á haceros otras de nuevo. Acaso una conversación semejante no parecerá á un hombre ya formado tan frívola y ridícula como se piensa comunmente; porque las cuestiones que los niños curiosos proponen por sí mismos, y sin que nadie se las sugiera, dan ocasión muchas veces para tratar materias

que pueden ocupar dignamente el talento de un hombre hábil. Creo asimismo que las preguntas inopinadas que hace un niño son, por lo común, más instructivas que los discursos de los hombres que no hablan ordinariamente sino por rutina, según las preocupaciones de su educación, ó conforme á ciertas nociones que han tomado de otros hombres.

4.° A fin de excitar la curiosidad de los niños, quizá sería también muy conveniente poner algunas veces á su vista cosas extrañas y nuevas, que les diesen motivo para querer informarse de ellas; y si por casualidad les conduce alguna vez su curiosidad en este caso á preguntar lo que no convenga que sepan, es mucho mejor decirles abiertamente que esta es una cosa que no pertenece á la inspección ni examen, que no pretender engañarlos con respuestas falsas ni frívolas.

La extrema vivacidad que se manifiesta anticipadamente algunas veces en los niños, nace de un principio que rara vez se halla acompañado con un juicio sólido, ó un temperamento robusto. Si los padres debiesen desear que sus hijos fuesen vivos y despejados en las conversaciones, me parece que no sería muy difícil hallar el medio de hacerles adquirir esta cualidad; pero yo supongo que un padre sabio y prudente querrá más que su hijo sea hábil y útil á sí mismo y á su patria, cuando llegue á ser hombre formado, que no agradable y divertido en las concurrencias durante el tiempo de su infancia: á la verdad, estoy persuadido que un padre no se complace tanto en oir charlar á su hijo con viveza, como en verle razonar con algún tino. Excitad, pues, en cuanto sea posible, la curiosidad de vuestro hijo, satisficiendo á todas sus preguntas, y formándole el juicio en cuanto su edad lo permita. Alabadle si sus razones en algún modo lo merecen: y si absolutamente yerra, enmendadle con dulzura, sin reiros ni hacer burla del error que haya cometido. Por lo demás, si parece solícito é inclinado á razonar sobre todo lo que se presente á su espíritu, tened cuidado, en cuanto esté en vuestra mano, de modo que nadie sofoque en él esta inclinación, ni le corrompa por medio de conversaciones capciosas é ilusorias; porque como de todas las facultades de nuestra alma la que consiste en razonar es sin contradicción la más importante y sublime, merece también que se procure cultivarla con todo el esmero posible, respecto á que el punto más alto de excelencia á que puede llegar el hombre en este mundo, se reduce á perfeccionar su razón, y á hacer buen uso de ella.—*(Locke.)*

Curtman (Doctor Guillermo Jacobo Jorge). Nació en 1802 y murió en 1871. Fué profesor y director de Institutos de segunda enseñanza y director del Seminario de maestros (Escuela Normal) de Friedberg, y publicó varias obras de educación y enseñanza.

Lo que principalmente dió á conocer á Curtman, es la refundición de la obra de Schwartz, *Lehrbuch der Erziehung und der unterrichts (Tratado de educación y enseñanza)*, hecha de manera que puede considerarse como una obra nueva, y con tal acierto que hizo olvidar la original ó refundida, y van publicadas muchas ediciones, pues la de 1855, que poseemos, era ya la sexta. De acuerdo con Schwartz, sigue los principios de Pestalozzi; trata con precisión y claridad de la vida del cuerpo y del espíritu; determina la diferencia entre los medios de educación y los métodos de enseñanza, y se propone que cada paso en el desarrollo

de la criatura racional, sea el fundamento de su bienestar conforme á la civilización cristiana.

Curtman fué acaso el primero ó de los primeros en proponer la educación profesional de la mujer, en su folleto publicado en 1836, con el título *Gewerbschulen fiir das weibliche Geschlecht (Escuelas industriales para el sexo femenino)*. Merece también citarse entre sus obras de educación *Die schule un das Leben (La escuela y la vida)* y *Die Reform der Valksschule (La reforma de la escuela popular)*, que, como sus demás escritos, lo caracterizan de pedagogo ecléctico.

Cuterillo (Martín). Maestro calígrafo de Madrid, de la Congregación de San Casiano.

Adquirió gran crédito y fama por los resultados obtenidos en la enseñanza y por el orden y silencio que se observaba en su escuela, de modo que, sin anuncios ni gestión alguna de su parte, reunía constantemente un gran número de alumnos.

Cuvier (Federico y Jorge). Dos hermanos naturalistas, que además de los servicios prestados á las ciencias naturales, tienen derecho á la consideración pública por los no menos importantes que les debe la enseñanza.

Federico, individuo de la Academia de Ciencias, autor de varias obras sobre los mamíferos, como Inspector de la Academia de París publicó en 1815 un *Proyecto de organización de las escuelas primarias*, con el que se proponía reformar las escuelas, introduciendo los métodos fundados en la naturaleza del niño, estableciendo racional disciplina, instruyendo á los maestros y asegurándoles una posición estable y decorosa. Es uno de los proyectos mejor entendidos anteriores á la ley de 1838.

Nació en 1773 y murió en 1838.

Jorge, uno de los más distinguidos naturalistas, autor del *Reino animal*, individuo del Instituto, consejero de Estado, barón y par de Francia, nació en 1769 y murió en 1832.

Ejerció la enseñanza en la Escuela Central del Panteón, en el Museo y en el Colegio de Francia, y tuvo ocasión de demostrar sus grandes disposiciones en la administración universitaria, en la que ocupó los más elevados puestos. Como individuo del Instituto é Inspector general de Instrucción pública fué encargado de organizar los liceos de varios departamentos, y Napoleón le encomendó la reorganización de la Facultad de Ciencias de París, y diferentes misiones en Italia, en Holanda y en Alemania. Durante la restauración, como individuo de la Comisión de Instrucción pública, que reemplazó al Gran Maestre de la Universidad, y de la que fué por dos veces presidente, como director de las facultades de teología protestante, y como director de los cultos no católicos, contribuyó en gran manera á la reorganización de la enseñanza.

Como naturalista goza de verdadera y merecida celebridad. Con las *Lecciones de anatomía comparada*, el *Reino animal*, las *Investigaciones sobre los huesos fósiles*, *Discursos sobre las revoluciones del globo*, *Historia natural de los peces* y otras obras importantes, hizo muy notables servicios á la ciencia. La Zoología le debe una clasificación natural, la ley de la *Correlación de las formas* ha sido un gran paso en la anatomía comparada y las nuevas bases para el estudio de la geología han contribuído á sus progresos.

Sobre instrucción pública ha escrito muchos informes, de los cuales algunos han sido impresos, como los *Informes sobre los establecimientos de instrucción pública del otro lado de los Alpes*, *Informe sobre la Instrucción pública en los nuevos departamentos de la Baja Alemania*, y el más importante y más conocido entre nosotros, *Informe sobre los establecimientos de instrucción pública de Holanda*.

FIN DEL TOMO PRIMERO.

ÍNDICE DEL TOMO PRIMERO.

Págs.

A

A..... 1
Abaco..... 2
Abasidas..... 7
Abecedario..... 9
Abstracción..... 18
Abuelos..... 22
Academia *(Historia de la Educación)*. 23
Academias de Maestros..... 26
Accidentes..... 33
Acción (La Pedagogía en)..... 33
Acromática..... 41
Actividad..... 42
Actividades de la vida 47
Administración escolar..... 49
Adolescencia..... 51
Adulación..... 56
Adultos (Escuelas de)..... 59
Afectos..... 66
África *(Hist. de la Ed.)*..... 69
Agathón *(Hist. de la Ed.)*..... 74
Agrícola (Rodolfo) *(Hist. de la Ed.)*. 75
Agricultura..... 77
Agricultura *(Organización de la Enseñanza)*..... 80
Agua-viva..... 82
Aguja (Labores de)..... 82
Agustín (San) *(Hist. de la Ed.)*..... 86
Ahorros (Cajas escolares de)..... 87
Aire *(Educación física)*..... 96
Aislamiento..... 100
Alcalá (Universidad de)..... 103
Alcuino *(Hist. de la Ed.)*..... 107
Alegría de los niños..... 110
Alejandría (Escuela de) *(Hist. de la Educación)*..... 111
Alemania *(Hist. de la Ed.)*..... 113
Alfabeto..... 117
Alfabeto manual..... 117

Págs.

Alfonso el Sabio..... 117
Alfredo..... 121
Álgebra..... 122
Alimentación *(Educación física.)*... 129
Alma (Educación del)..... 132
Altanería..... 136
Alucinación..... 138
Ambición..... 140
Ambulantes (Maestros)..... 140
América *(Hist. de la Ed.)*..... 141
Amigas (Escuelas de)..... 145
Ammán *(Hist. de la Ed.)*..... 145
Amistad..... 145
Amor..... 148
Amor conyugal..... 149
Amor á Dios..... 150
Amor filial..... 153
Amor materno y paterno..... 154
Amor á la niñez..... 155
Amor á la patria..... 158
Amor a la profesión..... 160
Amor propio..... 161
Amor sexual..... 163
Amorós (D. Francisco)..... 165
Anales de la Enseñanza..... 167
Análisis *(Filosofía)*..... 169
Análisis *(Moral)*..... 170
Análisis *(Enseñanza elemental)*..... 173
Análisis y Síntesis..... 175
Ancianidad (Respeto á la)..... 177
Angina..... 178
Animales (Crueldad con los)..... 178
Antoniano *(Hist. de la Ed.)*..... 180
Antropología pedagógica..... 181
Apatía..... 184
Aplicación..... 186
Aporti *(Hist. de la Ed.)*..... 191
Aprendices (Escuelas de)..... 191
Árabes *(Hist. de la Ed.)*..... 192
Aragón (Francisco)..... 197
Aragón (Jorge)..... 198

	Págs.
Araujo y Alcalde (Cástor)	198
Arcaismos	198
Arce Bodega (José)	200
Ares Bugallo (Rafael)	200
Arias	200
Aristóteles *(Hist. de la Ed.)*	200
Aritmética *(Arte de los números)*	203
Aritmética *(Método en general)*	206
Aritmética *(Práctica de la Enseñanza)*	208
Aritmética *(Observaciones sobre la Enseñanza)*	217
Aritmética *(Problemas)*	219
Armonía entre la educación é instrucción	227
Armonía en el desarrollo de las facultades	228
Armonía entre los estudios teóricos y prácticos	230
Armonía entre los niños	234
Arnaiz (Román)	235
Arragel (Rabi Mosse)	235
Arrastia (Silvestre)	236
Arroyo (Agustín)	236
Arroyo (Diego de)	236
Arte de la educación	236
Artes y oficios (Escuelas de)	237
Artesanos (Educación de los)	238
Artistas (Educación de los)	239
Artístico (Sentimiento)	240
Asambleas de Maestros	240
Ascética	240
Ascona (Matías)	241
Asenjo (Eutiquino)	241
Aseo	241
Asfixia *(Educación física)*	244
Asia *(Hist. de la Ed.)*	246
Asilo de N. S. de la Asunción	246
Asimilación	247
Asistencia á las escuelas	249
Asociación de ideas	251
Asociaciones de Maestros	253
Aspecto (Enseñanza por el)	253
Asensio y Mejorada (Francisco)	253
Atención	255
Ateneo de Madrid	257
Atenienses *(Hist. de la Ed.)*	258
Austria *(Hist. de la Ed.)*	260
Austria (D. Juan de)	263
Autoridad en educación	263
Autoridad del padre	265
Autoridad del maestro	266
Avaricia	269
Ávila (Juan)	270
Ayas	270
Ayos	272
Ayuso (José)	275
Azevedo (Pedro de)	275
Aznar (Joaquín)	275
Azotes	275

B

	Págs.
B	278
Bacón de Verulamio	278
Baeza (Juan)	279
Bahamonde (Josefa)	279
Bayle	279
Balbucencia	281
Baldorze (Diego de)	281
Baliñas de Figueroa (Francisco)	281
Baliño (Justo)	281
Ballonga (Francisco)	281
Ballesteros (Juan Manuel)	281
Bancos y mesas	283
Baños	296
Baquero (Francisco Antonio)	302
Baquerizo (Francisco)	302
Barbarismos	302
Bárbaros del Norte y del Oriente *(Hist. de la Ed.)*	303
Barbero (Manuel)	304
Bargas (Antonio)	304
Bargas ó Vargas (Francisco de)	304
Barnard (Enrique)	304
Barráu (Teodoro Enrique)	305
Bartolomé (Juan Pablo)	307
Basedow *(Hist. de la Ed.)*	807
Basilio (San) *(Hist. de la Ed.)*	308
Bassaldua (El Padre)	310
Bastida (José María de la)	310
Bastones (Alonso)	310
Bauriegel	310
Bautismo	313
Beauvais *(Hist. de la Ed.)*	314
Bebian (Roque, Ambrosio, Augusto)	316
Bebidas	316
Bebidas de los niños	317
Beda (El venerable)	319
Bélgica	319
Beltrán (Antonio)	321
Bell *(Hist. de la Ed.)*	321
Bellas Artes (Estudio de)	322
Bello (Sentimiento de lo)	322
Benedictinos *(Hist. de la Ed.)*	324
Beneficencia	325
Benecke *(Hist. de la Ed.)*	327
Benet y Maixe (Joaquín)	329
Benevolencia	330
Benito (San)	331
Benito (Deogracias)	331
Berna (José Carmen)	331
Bernaga (Antonio)	332
Berquín (Arnaldo)	332
Bergas (Isidoro)	332

Págs.

Biblia.. 332
Bibliotecas públicas.. 332
Bibliotecas populares.. 333
Bibliotecas de Instrucción primaria. 335
Bien público.. 338
Bien por mal.. 339
Bien y mal.. 342
Biografías.. 343
Blanchard.. 343
Blasche.. 343
Boecio.. 344
Bondad.. 345
Bonet (Juan Pablo).. 346
Boniface (Alejandro).. 348
Bonifacio (San). *(Hist. de la Ed).*.. 348
Bonilla y López (José).. 349
Borao (Jerónimo).. 350
Borromeo (San Carlos).. 352
Bossuet *(Hist. de la Ed.)*.. 353
Botánica (Enseñanza de la).. 356
Braille (Luis).. 360
Branbach (Guillermo).. 361
Braun (Enrique).. 361
Bravo de Robles (Felipe Gaspar).. 361
Bravo de Robles (José).. 362
Briceño (Juan).. 362
Bricio (Tomás).. 362
Brougham *(Hist. de la Ed.)*.. 362
Brunswick (Condesa de).. 365
Brzoska (Enrique Gustavo).. 365
Bueno Reinoso (Anselmo).. 366
Bueno (Diego).. 366
Búrgos (Juan).. 366
Burla.. 366

C

C.. 367
Caballería.. 367
Caballero (Fermín).. 369
Cabello (Matías).. 370
Cabezas (Alonso).. 370
Cabezas (Andrés).. 371
Cabrerizo (Julián).. 371
Cadenas.. 371
Cajas escolares de ahorros.. 371
Cajas de ahorros en las escuelas.. 371
Calasanz (San José de).. 374
Cálculo (Enseñanza del).. 377
Caldeira (Duarte).. 378
Calderón (Eugenio).. 378
Calefacción de las escuelas.. 379
Caligrafía.. 379
Caligrafía (Reglas fundamentales de).. 388
Caligrafía española.. 389
Calígrafos españoles.. 396

Págs.

Calomarde (Francisco Tadeo).. 398
Calor.. 399
Calordo (Juan Alonso).. 401
Calvo (Mateo).. 401
Calleja Miguel.. 401
Cama.. 401
Cámara (Bernardino).. 402
Campán (Señora de).. 402
Campe.. 402
Campero (Blas).. 404
Campión (Juan José).. 404
Campo (Felipe del).. 404
Canadá.. 404
Candano (José).. 408
Canto.. 408
Canto (Observaciones sobre la práctica del).. 409
Capela *(Hist. de la Ed.)*.. 411
Carácter.. 412
Carácter de la primera enseñanza.. 419
Carácter de los niños de siete á diez años.. 424
Carácter de la juventud.. 427
Carácter de los niños *(Modo de fortalecerlo)*.. 430
Caraller (Matías).. 435
Carballo (Francisco).. 435
Cardenal Romo.. 435
Cárdenas (Rafael de).. 435
Caridad.. 435
Carlomagno *(Hist. de la Ed.)*.. 437
Carmona (Juan de).. 440
Caro (Juan).. 440
Carracedo (Manuel).. 440
Carrasco (Nicolás de).. 440
Carrera (Paulino).. 440
Carrera (Gimnástica).. 440
Carricarte (Mateo).. 443
Carrocio (Agustín).. 443
Carrocio (José).. 443
Carstairs *(Método de caligrafía)*.. 443
Cartas geográficas.. 445
Cartón (Abate C.).. 445
Carvallosa (José).. 446
Casanova (José).. 446
Casiano (Corporación y Hermandad de San).. 446
Casiodoro *(Hist. de la Ed.)*.. 447
Castaños (Josef).. 449
Castidad.. 449
Castigos *(Principios generales)*.. 449
Castigos *(Carácter y aplicación)*.. 465
Castigos *(Consecuencias del excesivo rigor)*.. 478
Castigos *(Medios disciplinarios)*.. 484
Castilla (Francisco).. 487
Castillo (José).. 487

	Págs.
Castro (Pedro Antonio de)	488
Castro (Rodrigo Francisco de)	488
Catalina (Severo)	488
Catecismo (Enseñanza del)	492
Catecúmenos (Escuela de los)	499
Catedrales (Escuelas de las)	501
Catequismo	502
Ceballos (Blas Andrés de)	506
Cerdá y Mendoza (Juan)	506
Cerezo (Diego)	507
Certámenes	507
Cidiel (Ildefonso)	508
Ciegos (Educación de los)	508
Ciencia de la Educación	513
Cívica (Instrucción)	515
Clásica (Educación)	516
Clasificación	523
Clasificación de los niños	525
Clasificación de la enseñanza	529
Clasificación de los ejercicios escolares	530
Clemente de Alejandría	532
Cochín *(Hist. de la Ed.)*	532
Cocina (Escuelas de)	535
Colectivas (Lecciones)	536
Colegio (Educación del)	538
Colegio académico del noble arte de primeras letras	539
Colegios internacionales	540
Cólera	541
Comenio *(Hist. de la Ed.)*	542
Comercio	551
Comida *(Educación física)*	553
Comparación (Ejercicios de)	553
Complacencia	556
Composición (Ejercicios de)	558
Comunión	562
Concepción	562
Conciencia	566
Concursos	568
Conde (Bernardo)	570
Concha (Diego)	570
Condescendencias	570
Condillac (Abate de)	571
Condorcet (Marqués de)	571
Conducta del maestro	572
Conferencias de maestros	573
Confesión y comunión	573
Confianza de los niños	575
Confirmación	576
Confucio *(Hist. de la Ed.)*	576
Congresos pedagógicos	578
Conocimientos humanos	581
Contemplativas (Facultades)	584
Contraste	590
Corrección (Escuelas de)	591
Cortés Moreno (Antonio)	593
Cortés (Felipe)	593
Cortés (Teodoro Salvador)	593
Corvera (Adrián)	593
Cosas (Lecciones de)	593
Cosgaya (Eusebio de)	605
Cosmografía	605
Cousin (Víctor)	608
Coveña (Dionisio)	608
Coy (Antonio)	608
Creches	608
Crespo (Alonso)	609
Creta *(Hist. de la Ed.)*	609
Criados	609
Crianza	611
Crisóstomo (José Benigno)	614
Crisóstomo (San Juan)	614
Cristiana (Pedagogía)	614
Cristiana y pagana (Educación)	615
Cristianismo *(Hist. de la Ed.)*	619
Cronología	625
Crousaz	629
Crueldad	629
Cruz (Tomás)	629
Cuadros (Educación por medio de)	629
Cuadros de clasificación	631
Cuadros sinópticos	633
Cualidades del niño	633
Cuba (Isla de)	634
Cubero (Francisco)	638
Cuentos	638
Cuesta (Juan)	638
Cuet (Domingo)	638
Cuevas (Juan)	639
Culebras (Remigio)	639
Culto religioso	639
Curiosidad *(Educación moral)*	644
Curiosidad *(Educación intelectual)*	647
Curtman	649
Cuterillo (Martín)	650
Cuvier	650

Carderera

DICCIONARIO DE EDUCACION Y METODOS DE ENSEÑANZA

I

16.573

BIBLIOTECA PROVINCIAL