

---

---

# EL MAESTRO

PERIÓDICO SEMANAL

DE

INSTRUCCION Y EDUCACION

---

DIRECTOR

DOCTOR JUAN ALVAREZ Y PEREZ

GERENTE

JUAN MANUEL GARCIA

---

## SUMARIO

SECCIÓN DOCTRINARIA: La educación primaria en 1881. — Doctrina de los métodos, por el Dr. F. A. Berra. — Las lecciones sobre objetos, por el Dr. D. Alfredo Vázquez Acevedo.

---

## SECCION DOCTRINARIA

---

### La educacion primaria en 1881

(REPÚBLICA O. DEL URUGUAY)

## I

En medio del silencio, modestamente, acaba de darse á la prensa una obra notabilísima por su novedad, por su significacion y por su trascendencia. Su autor es el señor Inspector Nacional de I. Primaria don Jacobo A. Varela, y la obra lleva el título de *Estadística Escolar*. Constituyen esta sesenta y cuatro cuadros estadísticos, cuya confeccion revela orden, método, conocimiento en la materia, buena dosis de paciencia y acabada erudicion, una introduccion á modo de preámbulo y un cuadro gráfico completan la produccion del Sr. Varela, la primera en su género que se publica en la América Meridional.

¿Cómo ha hecho su distinguido autor para conseguir acaparar



tan abundantísimos é importantes datos, entre nosotros, que en cuestiones de estadística aun nos hallamos bastamente atrasados? ¿De qué medios se ha valido para lograr reunir tanta cifra que con su brillantez irradia luz sobre multitud de cuestiones sociales cuya solucion persigue el estadista, el filósofo y el legislador? No lo sabemos, pero sí declaramos con orgullo que si el señor Varela no hubiera dejado bien asentada su justa reputacion en el Congreso Pedagógico de Buenos Aires, su *Estadística Escolar* la afirmaria para siempre.

Lo curioso y que mas llama la atencion en esta obra es un cuadro gráfico del estado de la educacion pública y particular en la República Oriental del Uruguay. Por medio de colores se ve el grado de adelanto en que se encontraban las Escuelas públicas y privadas en 1876, su progreso y alternativas desde entonces hasta el mes de Diciembre de 1881, y la masa infantil educable que se halla sumida en la ignorancia mas dolorosa; todo ello dispuesto por departamentos y acusando laboriosidad y competencia de parte del señor Varela.

Si de una parte la novedad del trabajo nos ha halagado, de otra nos ha entristecido profundamente, pues la realidad es que en algunos departamentos como en Tacuarembó y Minas deja de educarse respectivamente un 93 y un 87 por ciento de la poblacion infantil: en cambio en Montevideo y Soriano no se educa el 14 y el 70 por ciento. El término medio de los niños que carecen de educacion en toda la República es el de 64 por ciento. Véase, pues, cuán necesaria es la fundacion de numerosas Escuelas que derramen la bienhechora semilla de la enseñanza desde uno á otro ámbito de la República.

Seis capitulos componen la obra á que aludimos: Censo Escolar, Medios de Instruccion, Cómo se aprovecha la enseñanza, Recursos y Gastos, Comisiones é Inspecciones Departamentales y Estadística Comparativa. Como se comprende, en ellos se consigna, por medio de números sábiamente coordinados, cuanto tiene relacion con la instruccion pública y particular, no habiéndose omitido nada para hacer resaltar ciertas particularidades que afectan muy directamente la organizacion actual de las escuelas públicas, su modo de ser, el mecanismo administrativo escolar, etc., etc.

Obra tan meditada y concienzuda ha debido forzosamente ocasionar ardua tarea á las personas que en ella han colaborado, y así lo demuestra el Sr. Varela cuando dice en el preámbulo de la *Estadística Escolar*: «Mucho, muchísimo trabajo ha dado; pero hoy ya está hecho el edificio: faltan apénas los retoques que den precision á las líneas. No era juicioso esperar que en nuestro país, donde falta la ayuda de la organizacion perfecta en casi todos los ramos de la administracion pública, pudieran los inspectores vencer en el primer año, y sin la suficiente preparacion, todos los inconvenientes que á menudo se presentan para escribir en un cuadro una simple cantidad que se pierde en la masa de las cifras. Cúmpleme consignar que casi todos ellos han trabajado



con afán y perseverancia por amasar la resultante que yo presento, puesto que cada uno de ellos ha debido llenar para su departamento una fórmula igual á la que yo he condensado y compulsado para la República toda.»

«Yo he necesitado (dice mas adelante el Sr. Varela) hacer recorrer por los inspectores toda la República para constatar el hecho siguiente, que el cuadro respectivo consigna: cuando no hay más que 141 escuelas mixtas, costeadas por el Estado, hay 213 particulares ó de corporaciones, sostenidas por los padres de los alumnos que á ellas concurren. Ratifica esto plena y acabadamente lo que he tenido motivo de decir en otro informe: que la Ley de Educacion Comun que rige y la Direccion General que hoy la aplica, obedecen á las resultancias de nuestro estado social, y como todas las leyes destinadas á hacer vida proficua, aquella no sino una consignacion preceptiva de la aspiracion ó de las necesidades del pueblo.»

Omitiendo varias consideraciones que en general pudiéramos hacer y que dicen relacion con la obra de que nos venimos ocupando, pasaremos á extractar datos y deducir conclusiones, que tal es la tarea que nos hemos impuesto al hojear con detencion la *Estadística Escolar* del Sr. Varela.

## II

Para generalizar la educacion del pueblo y hacer obligatoria la enseñanza, como lo establece nuestra legislacion escolar, es indispensable poseer una base fija y exacta: el censo de la poblacion; sin él aquellas dos nobles aspiraciones del legislador nunca podrán hacerse práctico, y la ley de la materia, por lo que afecta al artículo 20, no pasará nunca de ser letra muerta (1).

Sin embargo, la República carece todavía de un centro general, y los datos que hasta hoy se tienen respecto de la poblacion, los conceptuamos deficientes. Censos parciales han sido levantados por autoridades policiales y judiciales, y el que hoy da á luz el Sr. Varela, aunque completo, no es sinó la aproximacion más ó ménos exacta de la verdad, como dicho funcionario dice en su informe último.

El primer cuadro de éste expresa la poblacion total de la República y los niños en edad de escuela, es decir, entre seis y catorce años de edad, clasificados éstos por edades y sexos: la primera y estos se distribuyen en la manera siguiente:

(1) En las ciudades, villas, pueblos y distritos rurales donde existan Escuelas en relacion á las necesidades de la poblacion, es obligatoria la enseñanza. Lo es tambien en las cárceles, cuarteles, penitenciarias y hospitales (Art. 20 de la Ley de Educacion).



Montevideo . . . . .	120,000	habitantes	24,000	niños
Canelones. . . . .	61,000	»	15,000	»
San José . . . . .	27,776	»	8,189	»
Florida. . . . .	20,844	»	4,891	»
Durazno . . . . .	16,300	»	4,710	»
Minas . . . . .	20,990	»	4,804	»
Maldonado . . . . .	24,604	»	7,386	»
Cerro-Largo . . . . .	24,475	»	5,347	»
Tacuarembó . . . . .	24,500	»	8,300	»
Salto . . . . .	26,000	»	6,800	»
Paisandú . . . . .	33,985	»	7,219	»
Soriano . . . . .	20,216	»	4,370	»
Colonia . . . . .	34,388	»	6,631	»
	<hr/>		<hr/>	
	455,078		107,647	

Del total de habitantes es preciso deducir 107,647 niños en edad de Escuela, distribuidos por sexos en 53,738 varones y 53,738 niñas. A esta crecida cifra se eleva la masa infantil educable, de la cual apenas una cuarta parte asiste á las Escuelas públicas ó privadas, como más adelante consignaremos.

Considerados por sus edades tendremos que existen 34,820 de seis á ocho años, 27,395 de ocho á diez, 23,773 de diez á doce y 21,659 de doce á catorce. En esta parte el cuadro núm. 1 es bastante exacto, puesto que á medida que transcurren los años disminuye el número de niños, pues mientras nos hallamos con 34,820 de seis á ocho años, de doce á catorce solo existen 21,659, es decir, dos terceras partes; hecho perfectamente comprobado con las tablas de la mortalidad infantil.

Estos 107,647 niños hállanse bajo la salvaguardia de 57,668 padres, tutores ó de ellos encargados, de los cuales son nacionales 31,235 y extranjeros 26,433. Extrañamos que el número de padres extranjeros sea tan crecido, pues si bien es verdad que la población de la República es eminentemente cosmopolita, no es menos exacto que un 60 por ciento de los extranjeros son por su estado solteros.

Pero no nos engolfemos en reflexiones estadísticas y continuemos nuestra tarea.

Estos padres, tutores ó encargados, se clasifican, por sus profesiones, del modo siguiente: profesiones liberales 2887, bellas artes 611, industriales 3963, comerciantes 6077, oficios 9775, militares 1639, agricultores 9700, ganaderos 11245, jornaleros 9608, capitalistas 1189, empleados 375, sin profesion 599. Los ganaderos, los artífices y los agricultores son, pues, las ramas que mas sobresalen; en cambio la industria y las profesiones liberales ocupan el segundo puesto: así es, en realidad, la fisonomía del pueblo uruguayo.

Respecto de los niños he aquí su nacionalidad, consignada en el cuadro núm. 21:



Montevideo . . . . .	21,239	nacionales	2,761	extranjeros
Canelones. . . . .	13,536	»	1,464	»
San José . . . . .	7,880	»	309	»
Florida . . . . .	4,652	»	239	»
Durazno . . . . .	4,549	»	163	»
Minas . . . . .	6,775	»	415	»
Maldonado . . . . .	7,087	»	299	»
Cerro-Largo . . . . .	4,758	»	589	»
Tacuarembó . . . . .	7,609	»	691	»
Salto . . . . .	5,872	»	928	»
Paisandú . . . . .	6,278	»	941	»
Soriano . . . . .	4,152	»	218	»
Colonias . . . . .	6,460	»	171	»

98,620 nacionales    9,027 extranjero.

El cuadro número 3, expresa la densidad de niños en edad de escuela con relacion á la poblacion y extension territorial:

Montevideo . . . . .	1 niño por 5	habitantes y	0.025 kils. cuadr.
Canelones. . . . .	1 » »	4.06 »	0.36 » »
San José . . . . .	1 » »	3.38 »	1.26 » »
Florida. . . . .	1 » »	4.26 »	2.17 » »
Durazno . . . . .	1 » »	3.46 »	2.79 » »
Minas . . . . .	1 » »	4.37 »	2.76 » »
Maldonado . . . . .	1 » »	3.33 »	1.84 » »
Cerro-Largo . . . . .	1 » »	4.57 »	3.77 » »
Tacuarembó . . . . .	1 » »	2.95 »	3.40 » »
Salto . . . . .	1 » »	3.80 »	3.25 » »
Paisandú . . . . .	1 » »	4.70 »	3.80 » »
Soriano . . . . .	1 » »	4.62 »	1.90 » »
Colonia. . . . .	1 » »	1.19 »	0.77 » »

El término medio general para la República será, pues, de un niño en edad de Escuela por cada 4.23 habitantes y 1.66 kilómetros cuadrados.

Pasemos por alto el cuadro siguiente, no porque carezca de interés y de importancia sinó para circunscribirnos al número 5 que condensa los anteriores. En este resumen han sido agregados los niños de 4 á 6 años y de 14 á 16 que ascienden, los primeros á 30,136 y los últimos á 18,571. De manera que agrupando toda la masa infantil educable que hay en la República, tendremos:

Niños entre 6 y 14 años. . . . .	107,647
Niños entre 4 y 6 y 14 y 16. . . . .	48,707

156,354

ó sea una proporcion con la poblacion, de un niño por 2'91 habitantes y 1'14 kilómetro cuadrado.



De manera que para que todos estos niños concurriesen á la Escuela sería preciso fundar en la República 2000 centros de enseñanza, que agregados á los 688 que actualmente existen formarían un total de 2688 Escuelas: los propagandistas de la educación lograrían entónces su bello ideal y la República no tendría, en este sentido, nada que envidiar á Alemania, Suiza, Estados Unidos, ni Francia.

## III

Así como de algunos años á esta parte hase aumentado el número de escuelas públicas, las particulares han experimentado análogo acrecentamiento. De las primeras contamos 315, clasificadas en urbanas 156 y rurales 159. De dichas 315 son mixtas 141, de varones 125 y de niñas 49.

De las particulares cuyo número total alcanza á 373, son mixtas 213, de varones 103 y de niñas 57; se observa, pues, una proporción muy significativa entre los establecimientos sostenidos por el Estado y los que son costeados privadamente.

Distribuidas por departamentos tendremos:

	Escue- las públicas	Escue- las privadas	Total
Montevideo . . . . .	69	164	233
Canelones . . . . .	42	44	86
San José. . . . .	17	38	55
Florida . . . . .	11	7	18
Durazno. . . . .	13	3	16
Minas . . . . .	14	4	18
Maldonado . . . . .	20	32	52
Cerro-Largo . . . . .	26	12	38
Tacuarembó . . . . .	16	4	20
Salto . . . . .	23	17	40
Paysandú . . . . .	28	19	47
Soriano . . . . .	18	19	37
Colonia . . . . .	18	10	28
	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	315	373	688

El Departamento que más Escuelas particulares posee es el de la Capital, luego el de Canelones, inmediatamente el de San José y despues el de Maldonado. En cambio, los que cuentan con menos son Durazno, Minas y Florida. La enseñanza particular en estos tres departamentos ó está muy desatendida ó los datos publicados á este respecto no son bastante exactos. Y nos inclinamos á suponer esto último, pues cuéstanos mucho creer que la dilatada campaña de los citados departamentos carezca de esas escuelitas rurales donde se agrupan una docena de niños del *pago* para aprender aunque no sea más que á leer, escribir y contar, opina-



mos, pues, que solo han sido consideradas Escuelas los Colegios particulares situados en la cabeza de los Departamentos.

El hecho de que en Montevideo, Canelones, San José y Maldonado haya mayor número de Escuelas privadas que públicas, abona mucho en favor de esos Departamentos, pues demuestra que los gefes de familia sienten la necesidad de educar á sus hijos, y que no pudiendo enviarlos á la del Estado, en virtud del escaso número de estas, no titubean en hacer un sacrificio y contribuir al engrandecimiento de las particulares. Y si en algun Departamento, como en Colonia y Tacuarembó, la educacion particular ha decaído, es un hecho que debemos lamentar como por nuestra parte lo lamentamos muy profundamente.

Como complemento de lo expresado, agregaremos que hay una Escuela por cada 259 kilómetros cuadrados, por cada 661 habitantes y por cada 156 niños en edad de concurrir á ella.

(Continuará).

### Doctrina de los métodos

Señor D. José A. Fontela.

Apreciado señor:

Con la atención que me merece todo lo que se publica en EL MAESTRO, he leído la carta que ha tenido Vd. la bondad de dirigirme con motivo de la disertación acerca de los métodos que lei en el Congreso pedagógico de Buenos-aires. Mucho agradezco los conceptos con que Vd. me favorece y las francas observaciones que le ha sugerido la doctrina que expongo.

Hecha esta manifestacion de los sentimientos á que sus bondades me obligan, creo oportuno explicar las diferencias de opinión que nos separan en un punto que no me parece de mucha importancia real.

Las observaciones de Vd. pueden resumirse en estos cuatro incisos:

1.<sup>o</sup> Que debí empezar la disertación definiendo lo que es *método*, á fin de mostrar que comprendo en esta denominación también lo que se conoce en la pedagogía elemental por *procedimiento*.

2.<sup>o</sup> Que como unos de los métodos que en numero están incluidos en otros, no parece lógica la clasificación.

3.<sup>o</sup> Que como el análisis, la síntesis, la inducción y la deducción requieren el concurso de la intuición, la comparación, la abstracción y la generalización, elevar estos cuatro elementos componentes á la categoría de aquellos cuatro compuestos, es cosa inadmisibile, por la razón de que complica la metodología, cuando el interés bien entendido del arte y de la ciencia de enseñar es simplificar cuanto sea posible todo estudio.



4.<sup>a</sup> Que como no consagro una sola palabra á refutar la clasificación que comprende los métodos socrático, expositivo y otros muchos, mi trabajo es incompleto.

Creo que la primera observación no tiene la importancia que Vd. le supone, y que está además satisfecha en las páginas que Vd. examina.

No es indispensable que esta clase de trabajos empiece con una definición, y, las más de las veces, ni conveniente. Es muy difícil definir bien, y es muy común no entender una definición como su autor quisiera que se la entendiese. De esta doble dificultad se derivan ideas oscuras ó erróneas, que perjudican la inteligencia del discurso, si el escritor no ha dado á conocer su pensamiento de otro modo; cuya reflexión ha inducido á los pedagogistas á condenar el abuso que de las definiciones se hacía en las obras didácticas, y á aconsejar que se las sustituya por las cosas ó los hechos definidos, ó por su representación ó descripción.

Están descriptos en mi disertación los métodos que enumero; de tal modo, que el lector entienda perfectamente cuál es la acepción en que uso la palabra. ¿Qué importancia tendría, pues, la definición? Ninguna, puesto que no podría, ni debería suministrar noción distinta de la que surge del contexto del trabajo. Y la prueba de esto la hallo en la interesante carta que contesto, ¿pues no dice Vd. que en el concepto que tengo del *método* se comprende lo que otros llaman *procedimiento*? ¿Y habría Vd. afirmado tal cosa, si no hubiese creído conocer precisamente mi opinión, á pesar de echar de menos las definiciones? Pues otro tanto le ocurre á cada uno de los que han oído ó leído el trabajo.

Pero, si hubiese quien necesitara la definición para entenderme, la hallaría, aunque dada incidentalmente y sin la intención de definir, en la página 12 del opúsculo, (267, número 299 de EL MAESTRO) en estas palabras: « Los métodos no son otra cosa que *el modo como esas facultades* (las cognoscitivas) *proceden naturalmente en el acto de conocer.* »

No me extraña la creencia que Vd. tiene de que hé incluido métodos y procedimientos bajo la denominación de los primeros. ¿Podrían contarse las cosas diferentes á que se dá el nombre de *método*? ¿Son menos numerosas las divergencias de opinión acerca de los *procedimientos*? Sabe Vd., erudito en estas materias, que no hay quizás tres autores que den esos nombres á las mismas ideas; que llaman unos método ó procedimiento á lo que otros tienen por procedimiento ó método, ó acaso, por mera *forma* de la enseñanza. ¿Qué raro, pues, que Vd. y yo pensemos de diferente manera en este punto *de pura nomenclatura*?

Yo también distingo entre método y procedimiento. Ya sabe Vd. lo que son para mí los métodos intuitivo, comparativo, analítico, sintético, analítico-sintético, inductivo, deductivo, abstrac-



tivo y de generalización. Los procedimientos ( como yo los entiendo ) son los medios á que el maestro recurre para aplicar cualquiera de esos métodos como mejor le parece. Unos aplican el análisis *procediendo* de un modo, otros *procediendo* de otro modo. Estos *proceden* de esta manera para que los niños comparen, aquéllos *proceden* de manera distinta. Los métodos son modos de funcionar de las facultades cognoscitivas, inherentes á todo sér humano: son universales, idénticos á sí mismos en todas las personas, en todas las edades. Los procedimientos, por el contrario, aunque deben ajustarse también á la naturaleza del alumno, se adaptan á cada edad, á cada temperamento, á cada grado del desenvolvimiento mental, á cada tendencia ó disposición particular de cada alumno, y á la forma, dimensiones, cualidades especiales de cada objeto; de lo que resulta que el maestro inteligente consigue la aplicación *del mismo método*, procediendo de diferente manera, según sean las condiciones peculiares del niño y de la cosa que se estudia.

Ahora, desde que se sepa á qué llamo MÉTODO, y que esta palabra no tiene acepción bien determinada en el lenguaje común, es inútil el discutir si empleo aquella denominación como algún otro escritor, porque sería descender á una cuestión de palabras, que ningún interés tiene para quienes están de acuerdo en cuanto á la exactitud de las ideas. Y parece que en este punto estamos nosotros de perfecta inteligencia, puesto que admite Vd. la existencia de los métodos analítico, sintético, inductivo y deductivo, y que reconoce los hechos intuitivos, comparativos, analítico-sintéticos, abstractivos y de generalización, si bien dándoles el nombre de *procedimientos* en vez del de *métodos* que yo les doy. Lo esencial es que se reconozca ser verdad que las facultades funcionan de aquellas nueve maneras. El nombre con que se las distingue es cuestión muy secundaria, como que sólo afecta á la propiedad del lenguaje.

Traída la cuestión á este terreno, me parece que la razón está de mi parte. ¿Qué son la síntesis, el análisis, la inducción y la deducción? *Modos como la mente funciona para adquirir ciertos conocimientos.* ¿Qué son la intuición, la comparación, el análisis-síntesis, la abstracción y la generalización? También, *modos como la mente funciona para adquirir otros conocimientos.* Luego, unos y otros pertenecen al mismo género, aunque sean todos específicamente distintos entre sí. Y como lo que corresponde á *un solo género* debe llevar *un solo nombre*, se sigue que este nombre genérico MÉTODO conviene tanto á los unos como á los otros de los nueve modos de conocer. Y por ser todos estos *específicamente distintos*, deben ser *distintos sus nombres*, razón por la cual tiene cada método su nombre particular.

Ya se infiere de lo que acabo de decir, que tampoco me parece acertada la segunda observación, aún cuando las premisas lo



sean. Cierto que no se puede comparar sino á condición de tener nociones adquiridas intuitivamente; pero ¿se puede inferir de ahí que la comparación y la intuición *no son métodos distintos*? Nó, porque la operación mental de comparar es diferente de la operación intuitiva de los sentidos. El oído emplea un método para conocer dos sonidos, que es la *percepcion* directa de cada uno; la inteligencia emplea otro método para conocer su relación, pues no bastando percibirlos, hay que *compararlos*. Así como no se puede conocer ningún fenómeno por la sola comparación, no se puede conocer relación ninguna por la sola percepción intuitiva. La intuición y la comparación son, pues, dos maneras diferentes de funcionar, son dos métodos, aunque el uno implica el uso previo del otro.

Lo mismo debe decirse de los demas métodos. La abstracción, la generalización, suponen la preexistencia de intuiciones, ó de comparaciones, ó de unas y otras, pero no son ninguno de éstos métodos, son *esencialmente distintos* de todos los demás. El análisis y la síntesis son imposibles sin la intuición y la comparación; pero no son lo uno, ni lo otro, y si el orden y la manera como se combinan ambos, para llegar á un conocimiento complejo.

Cierto que hay métodos simples y métodos compuestos; pero los primeros, nó por ser simples dejan de ser métodos, *modos como naturalmente procede la mente para conocer*. La prueba de que son métodos *por si solos*, está en que se les emplea *sóla-mente* para el conocimiento de los fenómenos simples y de las relaciones directas.

La razon que Vd. aduce para reducir á cuatro todos los métodos, me parece poco pensada. El interés de la ciencia de enseñar no es *simplificar cuanto sea posible* el estudio: es buscar la verdad *tal como ella es*, sea muy simple ó muy compuesta, y en esto se parece á todas las ciencias. Las leyes naturales no cambian de naturaleza, ni de número, según á los hombres les plazca. Si, por ejemplo, la materia está sometida á 100 leyes, y, por ser más fácil estudiar 10 que 100, le ocurriera á alguien reducirlas todas á 10, ¿qué sucedería? Que como la naturaleza no se amoldaría á la voluntad del que quisiera *simplificarla*, estudiaría éste 10 leyes y quedarían ignoradas 90.

Esto es lo que sucede exactamente en la pedagogía. Los métodos son nueve, por lo ménos. Le parece á Vd. que son muchos, que tanto número confunde á los maestros, y los reduce á cuatro. Y como el número *natural* es independiente de la voluntad humana, la ilusoria reducción de Vd. no consigue que dejen de existir los otros cinco, por manera que su enumeración y su estudio de cuatro métodos será necesariamente incompleto, con gran perjuicio de la enseñanza, que no podría enseñar bien quien sólo conociese cuatro de los nueve métodos que debiera emplear *á cada instante*.



Vea Vd. una demostración de lo que me parece su error. Reduce Vd. el número á cuatro. Pero si esto depende de Vd., de mí, ó de cualquiera otro, si el objeto de la ciencia es *simplificar todo lo posible*, ¿por qué no llevamos más adelante la simplificación, y sólo admitimos un método? ¿No es uno más simple que cuatro? Esta es la consecuencia rigurosa de su razonamiento. Estoy seguro, sin embargo, de que Vd. la rechaza; luego, su razonamiento no es verdadero, no es el «simplificar cuanto se puede» el objeto de la ciencia: es *conocer las cosas tales como son*.

Se sigue de ahí que, así como no es lícita la pretensión de reducir arbitrariamente los números naturales, tampoco lo es la pretensión contraria de aumentarlos arbitrariamente. ¿He incurrido, acaso, en esta falta? Estoy convencido de que nó.

Vamos á la prueba. Los cuatro métodos que Vd. admite en su enumeración, son el análisis, la síntesis, la inducción y la deducción; y los que no admite, por pensar que están comprendidos en éstos, son el intuitivo, el comparativo, el analítico-sintético, el de abstracción y el de generalización. Reconoce Vd. á la vez que sus dos primeros métodos son los que emplea la mente para conocer los objetos complejos, y que los otros dos sirven para conocer las leyes y para aplicarlas.

Pues bien: ¿podría conocer el niño *un* sonido, *un* olor, *un* color, etc., por cualquiera de esos cuatro métodos? Nó, seguramente, porque ninguno de esos objetos es complejo, ni ley. ¿Cómo los conoce, pues? Por la simple *intuición* de los sentidos. Ahí tiene Vd. nociones que no se adquieren por ninguno de los métodos que Vd. enumera, pero que se adquieren *por algún otro*, puesto que no hay conocimiento que no se tenga por algún método. Ese *otro* es la intuición.

Pregunte Vd. á un alumno si un color y un sonido dados son ó nó la misma cosa. ¿Cómo conocerá él la relación por que se le pregunta? ¿Por alguno de los cuatro métodos que Vd. enumera ó por el intuitivo? Nó, porque la relación no es compleja, ni es ley, ni es un fenómeno sensible. La conocerá por la simple *comparación* de las ideas que el alumno tenga del sonido y del color de la referencia. Luego, la mente emplea para esta clase de nociones un sexto método, distinto de los otros, quiéralo ó nó el hombre: la comparación no es análisis, ni síntesis, ni intuición, ni inducción, ni deducción; difiere de todos estos, y porque difiere, no puede omitírsela en la enumeración de los métodos.

¿Quiere Vd. que un niño tenga la idea abstracta del color cetrino? Le presentará Vd. el color, para que adquiriera intuitivamente la idea *concreta*; y el niño tendrá que transformar esta idea concreta en *abstracta*. . . . ¿Por qué método? Nó por el análisis, ni por la síntesis, ni por la inducción, ni por la deducción, ni por la intuición, ni por la comparación, sino *por otro método especial*, que la mente emplea *exclusivamente* para pasar de lo concreto á lo abstracto, que es el que denomino *abstractivo*, ocurriendo á un neologismo necesario.

Así también difiere de estos siete métodos el que emplea la



mente para convertir en ideas generales las particulares, ó sea el de la *generalización*. Y no es menos evidente que no pudiendo el hombre conocer ciertos objetos complejos por sólo el análisis ó por sólo la síntesis, combina los dos para llegar al conocimiento, formando así un método compuesto, que tiene aplicaciones *peculiares*, exclusivamente suyas, al que he denominado *analítico-sintético*, expresando con el nombre su naturaleza y la de sus componentes.

Queda, pues, demostrado que la mente procede *de nueve diversas maneras* para adquirir *nueve clases distintas de conocimientos*. Este es el hecho que importa constatar en la pedagogía, independientemente de si unos métodos son ó nó elementos de otros, á fin de que los maestros sepan qué método ha de aplicarse *en cada uno de los nueve casos*. El hecho de que unos sean simples y compuestos los demás, no es razón para que se prescinda de cualquiera de ellos al enumerarlos, ni al estudiar la metodología. La línea recta es un elemento de la quebrada, y la recta y la curva lo son de la mixta; pero nadie niega en geometría que sean tan líneas las primeras como las segundas, nadie se opone á que «se eleven los elementos componentes á la *categoría* de los compuestos que forman», sino que se reputan clases de líneas la recta, la curva, la quebrada y la mixta. Tratándose de lo que se ha dado en llamar «sistemas escolares» se enumeran el *individual*, el *simultáneo*, el *mútuo*, el *mixto*, etc. ¿Qué es el sistema mútuo? Una forma del simultáneo á veces, y otras veces una combinación del simultáneo con el individual, pues cada monitor enseña simultáneamente á su círculo y el maestro simultánea ó individualmente á los monitores. ¿Qué es el sistema mixto? Una combinación más ó menos complicada del individual y el simultáneo. Por manera que estos dos últimos son los *elementos* de todos los demás. ¿Se prescinde, no obstante, de reputarlos sistemas, tan sistemas como los compuestos en que entran? Bien sabe Vd. que nó. En todas las clasificaciones se nota lo mismo, porque no se fundan en la mayor ó menor complejidad de las cosas y sí en las diferencias características.

No me parece mejor fundada la cuarta y última observación, consistente en que mi trabajo es incompleto porque no he refutado la clasificación que incluye los métodos socrático, expositivo, etc.

Por una parte, si fuera yo á refutar todas las doctrinas que no se conforman con la que expongo, habría materia para un libro. El reglamento del Congreso no acordaba mas tiempo que el máximo de *una hora* para cada lectura. Debí cumplir ese precepto, limitando la extensión de mi trabajo. Así como Vd. lo vé, lo lei en 54 minutos, segun cuenta que llevaron con el reloj en la mano los que tenían interés en que el reglamento no fuese letra muerta. Se oponía, pues, al deseo de Vd., una *imposibilidad absoluta*.



Por otra parte, no es indispensable que todo lo que se escribe contenga la crítica de las opiniones contrarias. El objeto de las disertaciones leídas en el Congreso fué únicamente la exposición de la doctrina formulada en el PROYECTO respectivo, con el fin de explicar y de demostrar la exactitud de las proposiciones sometidas á la deliberación de la asamblea. Pues que el Proyecto estaba destinado á la discusión, no había motivo para que el disertante se anticipara á combatir doctrinas que no se sabía si tendrían ó nó sostenedores durante el debate. Por esta razón nadie (que yo recuerde) asumió actitud polémica en su disertación; y, si la hubiese asumido, habría sido sin necesidad y contra las conveniencias del momento.

La experiencia mostró bién pronto la exactitud de este modo de pensar. Pasado mi PROYECTO á la Comisión especial, aceptó ésta las doctrinas generales que contiene la disertación; y, presumiendo que no habría, entre los 300 y tantos congresales, media docena que se pusieran de acuerdo respecto de una clasificación cualquiera de los métodos, dadas las divergencias numerosas que en este punto se notan entre los pedagogistas, creyó conveniente la Comisión abstenerse completamente de consignar clasificación alguna, y limitarse á expresar los fundamentos que había sostenido yo en la tesis, como medio de evitar debates interminables en momentos en que todos sentíamos la necesidad de acelerar los trabajos, porque se nos acercaba mucho el término de la próroga de las sesiones y nos faltaba tomar la mayor parte de las resoluciones que el Congreso tenía en estudio.

—«La lógica hará después la parte que ahora no hagamos»; me dije, y convine en que sólo se consignaran las doctrinas fundamentales, redactando yo mismo el proyecto que la Comisión presentó. Nadie propuso ninguna enmienda, ni á mi Proyecto, ni al de la Comisión; y como todos nos vieron á ésta y á mí conformes, se votó solamente el último, sin que se hubiese manifestado una sola opinión en contra, ni en favor de clasificación alguna. No habiéndose discutido nada á este respecto, no hubo oportunidad para refutar doctrinas mal avenidas con la mía.

Por lo demas, no extrañará Vd. que no haya incluido en mi enumeración los erróneamente llamados *métodos* socrático, expositivo, etc., pues no son métodos, ni procedimientos, y sí solo *formas* bajo las cuales se comunica el maestro con sus alumnos. Es una verdad clara que el maestro puede conducirse en el diálogo como Sócrates, para hacer aplicar á sus discípulos todos los *métodos* que he nombrado, ajustándose á los más variados *procedimientos*.

Aunque poco inclinado á discutir, por razón de mi carácter, y sin el tiempo necesario para empeñarme en un debate, que había de serme útil empeñado con Vd., he dado á esta carta proporciones



que no tuve la intención de darle. Esto prueba lo agradable que me ha sido el dedicarle algunos momentos, á pesar de que así condeno al sacrificio algunas páginas de EL MAESTRO.

Su atento y S. S.

F. A. BERRA.

---

### Las lecciones sobre objetos

DISERTACION LEÍDA EN EL CONGRESO PEDAGÓGICO DE BUENOS-AIRES  
POR EL DR. D. ALFREDO VÁZQUEZ ACEVEDO

Señor Presidente,  
Señoras y señores:

He elegido para tema de mi disertacion las «Lecciones sobre objetos».

No sé si juzgareis feliz y oportuno el asunto; pero su importancia no es á mi juicio menor que la de muchos otros de los que han sido tratados en este Congreso, si no por sus dificultades, al menos por la influencia que puede ejercer sobre el progreso de la educacion.

Las lecciones sobre objetos no son mas que una simple asignatura de la Escuela primaria, pero una asignatura de la cual depende en mi concepto decisivamente el éxito de la enseñanza, y por consecuencia el prestigio de aquella.

Ellas son las que en mi pais han acreditado la reforma escolar realizada en los últimos años, dando á la Escuela comun la popularidad de que hoy goza en todas las esferas sociales, y en que basamos nuestras mas gratas ilusiones, todos los que vemos en el desenvolvimiento de la educacion pública la mas eficaz y quizá la única garantía sólida del futuro progreso y bienestar de la República.

Las lecciones sobre objetos han cambiado allí completamente la faz de la escuela primaria.

Antes de su introduccion, los niños iban á la Escuela con pesar, estaban en ella con fastidio, y saltan maldiciendo los libros y las lecciones y ansiando los dias de fiesta ó de mal tiempo. Los padres á su vez, mandaban sus hijos á ella porque la consideraban como un asilo destinado á mantenerlos quietos y seguros, ó porque oían decir, sin comprenderlo bien, que la instruccion era útil y necesaria.

Hoy, las cosas pasan de distinta manera.

Los niños empiezan á mirar la escuela como un lugar de alegria y de bienestar, van á ella risueños y contentos; se encuentran felices en las horas de clase, y salen deseando las lecciones del día siguiente. Los padres se preocupan de la enseñanza con ver-



dadera satisfaccion, se interesan por los adelantos de sus hijos, y cuando llega el día de los exámenes, que antes no se ocupaban en averiguar, — concurren á las escuelas, y permanecen en ellas, llenos de ansiedad y de placer, largas horas y aun largos dias.

Ese interés de padres y niños, es la base de los progresos escolares, la fuerza inicial que vence despues cuantos obstáculos opone la ignorancia y la rutina.

Voy por eso, á estudiar las lecciones sobre objetos, para tratar de demostrar que su aplicacion á menudo errada, puede conducir á su desprestigio, ya que muchas personas no se penetran de su índole y de su verdadero significado en el mecanismo escolar.

---

Las lecciones sobre objetos, aunque comienzan recién á generalizarse en la América del Sud, son conocidas hace tiempo en el mundo.

Su introduccion en la enseñanza se debe á Juan Enrique Pestalozzi, filántropo suizo, que floreció á fines del siglo pasado y principios del presente.

Impresionado por los escritos de Juan J. Rousseau, Pestalozzi concibió la idea de borrar por medio de una buena educacion las desigualdades sociales y de levantar la condicion del pueblo.

Creyendo haber encontrado en las ideas de aquel filósofo la clave del problema, resolvió experimentarlas por sí mismo, fundando una escuela en Neuhof, en la que trabajó sin resultado durante algun tiempo.

Más tarde fundó otra escuela en Stanz, con el concurse popular. La falta de medios para comprar libros y aparatos, le obligó á hacer la enseñanza oralmente, echando mano de toda clase de recursos para despertar y atraer la atencion de los niños.

En sus primeras experiencias hacía mucho uso de láminas y figuras.

Cuántase que un día buscó para su leccion una lámina que representaba una escalera de mano, y como no la encontrase, uno de sus alumnos, notando su contrariedad, le sugirió la idea de servirse de uno de esos utensilios que se hallaba recostado en el patio de la Escuela. Pestalozzi aceptó la indicacion, y utilizó la escalera para la leccion que se proponía dar.

Ese día y en ese momento, dice un educacionista norte-americano, nacieron las lecciones sobre objetos.

La aplicacion del procedimiento hizo ver pronto que las lecciones objetivas facilitaban la instruccion en las diversas asignaturas, asegurando la atencion y el interés de los niños para el estudio.

Pestalozzi fundó sucesivamente otras dos escuelas, una en Burgdorf y otra en Iverdon, que atraieron, por su fama, la atencion de muchos maestros y educacionistas de Suiza y Alemania. Varias personas fueron comisionadas especialmente para estudiarlas; y esas personas, seducidas por los procedimientos de Pestalozzi, y por los resultados de su enseñanza, al regresar á sus respectivas



localidades hicieron conocer sus métodos y los llevaron á la práctica.

En Alemania fué donde las lecciones sobre objetos mas popularidad adquirieron, y donde se estendieron en mayor escala.

Poco á poco fueron generalizándose, y hoy son ya muchos los países en que forman parte de los programas escolares, ó se siguen como un método especial para la enseñanza de diferentes asignaturas.

Como sucede á menudo, sin embargo, con todas las ideas é instituciones, las lecciones sobre objetos no son consideradas en todas partes de la misma manera.

En Italia han sido encaradas particularmente como un método especial para la enseñanza de la lengua nacional.—Por eso en las Escuelas de ese país son conocidas bajo el título de *Nomenclatura*.

En Francia las han apreciado bajo otra faz. Se ha visto en ellas principalmente un medio de instruccion general. Asi se desprende al menos de los trabajos de la célebre educacionista Mme. Pape Carpentier, tan estimada en aquel país por su talento y sobretodo por su larga esperiencia en la enseñanza de las llamadas Salas de Asilo. La Enciclopedia de José Pedro Varela contiene una série de conferencias escritas por la expresada señora, en las que se descubre claramente la tendencia á hacer de las lecciones sobre objetos un simple medio de instruccion en todas las ramas del saber humano. Los objetos se hacen servir únicamente como *demonstraciones* de las ideas ó conocimientos que se quieren transmitir á los niños.

En Alemania y en los Estados Unidos se miran las lecciones sobre objetos como un medio de educar las facultades mentales del niño, sin desconocer por eso que sirven para instruir, y facilitar el uso del lenguaje. Eso es lo que resulta de los Manuales usados en ambos países, y de los escritos de sus mas notables educacionistas.—El manual de Calkins, publicado por la Sociedad de Amigos de la Educacion Popular de Montevideo tiene arreglados todos sus ejercicios especialmente para la educacion de las facultades perceptivas de los niños.

Nadie que haya estudiado bien las lecciones sobre objetos podrá desconocer que ellas responden satisfactoriamente á los tres fines: educar, instruir y facilitar el uso del lenguaje. Las lecciones sobre objetos *educan*, porque ponen en ejercicio como ninguna otra asignatura las facultades perceptivas, y en general, todas las facultades mentales, como lo demuestra Wickersham en sus *Métodos de Instruccion*; *instruyen*, porque inician al niño en los hechos y fenómenos elementales de todas las ciencias; — y *facilitan el uso del lenguaje*, porque le proporcionan frecuentes ocasiones de expresar sus pensamientos y de adquirir el conocimiento de nuevas palabras.

(Continuará.)