
EL MAESTRO

PERIÓDICO SEMANAL

DE

INSTRUCCION Y EDUCACION

DIRECTOR

DOCTOR JUAN ALVAREZ Y PEREZ

GERENTE

JUAN MANUEL GARCIA

SUMARIO

SECCIÓN DOCTRINARIA: Doctrina de los métodos, por el Dr. F. A. Berra. Discurso del Sr. D. Jacobo A. Varela — Las lecciones sobre objetos, por el Dr. D. Alfredo Vázquez Acevedo. — REMITIDO.

SECCION DOCTRINARIA

Doctrina de los métodos, considerados en sus aplicaciones generales

DISERTACION LEÍDA EN LA 13.^a SESION DEL CONGRESO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL DE BUENOS AIRES, POR EL DOCTOR FRANCISCO A. BERRA

(Continuacion)

Por la conciencia sabemos qué hechos psíquicos se verifican en nosotros; y bástanos consultarnos á nosotros mismos, para tener la certeza de que lo sabemos por la relacion inmediata, directa del fenómeno con la facultad. Lo que equivale á decir que tambien la conciencia conoce los fenómenos psíquicos por el método *intuitivo*.

Pasemos ahora á la inteligencia, que conoce las relaciones de los fenómenos. Si se nos presentan de pronto dos objetos, uno azul y otro verde, percibiremos inmediatamente el color de ambos,

pero además notaremos que ese color no es idéntico, que es diferente en las dos cosas. Esta noción de la diferencia nos viene por la inteligencia, mediante un trabajo de comparación directa de los dos colores. La relación directa de todos los fenómenos se conoce como la de éstos, comparándolos, razón por la cual se dice que la mente procede en estos casos por el método *comparativo*.

Pero cuando se trata de relaciones lejanas, que no se perciben por el solo hecho de la presencia y comparación de las cosas, entonces la inteligencia recurre á operaciones más complicadas y laboriosas. ¿Se trata, por ejemplo, de descubrir una ley natural? Se observa cuidadosamente el hecho cuya ley se quiere averiguar, hasta que se descubre en él una propiedad ó un modo de ser especial; se le reproduce cuatro, veinte, cien veces, con el fin de conocer si el hecho se produce siempre del mismo modo en idénticas circunstancias, y, si resulta que sí, se lanza la inteligencia de un solo salto á afirmar que ese hecho se producirá del mismo modo siempre, en todos los tiempos y en todos los lugares, dadas las mismas circunstancias. Este es el método con que procede la inteligencia en el conocimiento de las relaciones universales y perpétuas de los hechos, quiero decir de las leyes naturales; es el método *inductivo*.

Por lo contrario, ¿quiere conocer cuál es la relación mediata en que está una ley conocida con un hecho particular no experimentado? En tal caso relaciona la inteligencia primeramente la ley con los hechos á que conviene, relaciona después estos hechos con el particular de que se trata; y saca por este medio indirecto la consecuencia de si el hecho particular está ó no sometido á la ley. Tal es la conocidísima operación que el lenguaje expresa con la forma del silogismo. Este modo de proceder es el método *deductivo*.

Aunque los objetos simples del conocimiento son numerosísimos en la naturaleza, también lo son los complejos, en que concurren muchos fenómenos relacionados de diversas maneras. Tomemos para el caso los cuerpos en que se contienen fenómenos ópticos, acústicos y organolépticos de todas clases, y relaciones próximas las más variadas. Está claro que las facultades desarrollan en el conocimiento de estas cosas el género de actividad que les es peculiar, y que proceden según su modo natural de proceder; esto es, que los sentidos perciben los fenómenos intuitivamente, y que la inteligencia percibe las relaciones por comparación. Pero como son muchos los fenómenos y las relaciones, hay que empezar por unos y terminar por otros, ya que es imposible conocerlos todos simultáneamente; hay que seguir una marcha en esta sucesión, un método. ¿Cuál? La respuesta es menos fácil de lo que parece. Suelen comúnmente los pedagogistas reducir la enumeración de los métodos al análisis y la síntesis, como si no hubiera otros, ó como si habiéndolos, estuviesen comprendidos en ellos. Algunos hablan del método *intuitivo* y del *experimental*, pero en un sentido tan vago é impropio, que no expresan con estos nombres un modo de proceder particular de las facultades perceptivas, y si la regla de que debe estudiarse el mundo material observando y experi-

mentando las cosas. Pero la cuestion metodológica no es esa. ¿Cómo debe procederse en la observacion ó en la experimentacion? Tal es el problema; problema que no puede resolverse inventando hipótesis, ni con un conocimiento superficial de las cosas, sino que requiere el exámen muy atento de los hechos psicicos y cierto grado de independendia de carácter, la bastante para que el observador no ceda en el decurso de sus investigaciones á la influencia de ideas y de hábitos preadquiridos. Bien que no sea yo el mas aparente para esta clase de trabajos, resumiré aquí, con el auxilio de mis distinguidos oyentes, el que más de una vez he emprendido y llevado á cabo á solas con la naturaleza, ó en presencia de maestros y de aspirantes á serlo.

Imaginemos que tenemos por delante un lienzo. Percibimos al primer golpe de vista un conjunto: es el retrato de un personaje conocido. Nos mueve el deseo á examinarlo, y nuestra mirada se dirige espontáneamente á una de las partes, la que mas nos interesa, que es el rostro; y despues de recorrerlo ligeramente y de hallarlo parecido, la mirada se extiende á otras partes para averiguar, tambien á la lijera, si están bien. Ya tenemos lo que suele llamarse «una opinion general» del cuadro y de sus partes principales; pero no estamos aún completamente satisfechos; sentimos la necesidad de precisar nuestro juicio, volvemos al rostro y lo examinamos, nó ya en su conjunto, sino en sus partes: los ojos, la nariz, la boca, la frente, la barba, y pronto empezaremos á decirnos: «Estos ojos no son bastante negros y son demasiado oblicuos»; «Esta nariz habria estado mejor, si no se hubiese prolongado tanto hácia la boca:» «Pero la boca. . . ¡oh! ha estado aquí muy feliz el artista: sus proporciones son exactas, irreprochable el corte de sus lábios y nada mas verdadero que la expresion.» Tras de estos detalles estudiaremos sucesivamente los otros, y quedará terminada nuestra tarea.

Un poco de atencion ahora. ¿Qué marcha nos ha impuesto la naturaleza? Como se nos hizo visible todo el objeto desde el primer instante, partimós del todo y hemos venido examinando partes de ménos en ménos extensas, hasta llegar á las minuciosidades. Sin apercibirnos, pues, del método que seguíamos, hemos hecho el análisis del cuadro. Este ejemplo nos muestra que cuando se trata de conocer un objeto, cuyo conjunto es lo que primero se percibe, las facultades aplican el método *analítico*.

Supondré ahora que me viene á las manos una tarjeta. La miro, veo que está escrita; pero esta mirada no me suministra ninguna idea, ni aun vaga, de lo que expresa la escritura. Reparto el todo en trozos, en renglones, y tampoco la primera vision de los renglones me revela lo que cada uno dice. Resulta, pues, que no puedo conocer el pensamiento significado en la tarjeta, si adopto el mismo procedimiento que empleamos en el exámen del cuadro. Es aquí el análisis inaplicable. Pero ¿es acaso así como se procede en la lectura? No, señores. Todos empiezan por el extremo inicial del primer renglon, leen la primera palabra, letra por letra, despues la segunda palabra, despues las otras, hasta completar la

primera proposicion; luego, en el mismo órden, la proposicion siguiente, que el lector relaciona con la primera; despues la otra proposicion, que el lector relaciona con las dos anteriores, y así sucesivamente hasta completar la lectura de los periodos, de los párrafos..... de todo lo escrito. Luego, si yo observo esta regla en la lectura de la tarjeta, si empiezo á leer por el primer elemento y continuo leyendo los subsiguientes y relacionándolos segun los voy leyendo, llegaré por fin á saber qué es lo que se me dice. Se vé en esto que cuando el objeto es tal que las facultades no pueden percibirlo sino recorriendo uno por uno los elementos simples de que consta, observan el procedimiento contrario al análisis, el método *sintético*.

Congreso pedagógico de Buenos Aires

DISCURSO DEL SEÑOR DON JACOBO A. VARELA

(Conclusion)

Para los que se ocupan de estas cuestiones tiene cierto interés la escena que voy á narrar.

Las citadas escuelas estaban á cargo de maestros provisorios, no sin que en la peor les hubiesen puesto alfileres en el asiento y otras menudencias por el estilo. Acompañado de tres de mis colegas, del Inspector Departamental, del que debía dirigir la escuela y de tres señoritas más que había nombrado ayudantes, me presenté en ella un día. Había unos 120 á 130 alumnos; puede suponerse el efecto de las corrientes eléctricas en aquellas bancas.

Agradecí á los maestros el concurso que habían prestado y despues de determinarles el Inspector Departamental el puesto á que debían trasladarse, les pedí que se retirasen.

Hablamos familiarmente á los niños, los exhortamos á tener confianza en el proceder de la autoridad escolar y á no dejarse impresionar por las burlas de que iban tal vez á ser objeto, teniendo maestras mujeres. Algunos sollozos se escaparon, algunos ademanes violentos revelaron las profundas impresiones de aquel centenar y medio de corazones que latían con violencia, en nosotros tal vez con más rapidez que en los niños.

Alentamos á las maestras y prometí á los alumnos traer al mes, en la misma solemne fecha, dos premios de conducta para cada clase y nos dispusimos á retirarnos. Quedaba allí al lado de la tarima un grupo de cuatro señoritas, las cuatro eran orientales y ninguna tenía 18 años; en frente, más de un centenar de muchachos mal educados.

Salimos á la calle y nos enfrentamos formando grupo preguntándonos si no habíamos jugado á una carta el prestigio de la autoridad escolar.

A la tarde fui á la casa de la j6ven directora, al otro dia visité la escuela, lo mismo que los subsiguientes. A los siete dias fui temprano, y sentado en un rincon, desde donde observaba la entrada de alumnos, pude constatar, lo confieso, con la sonrisa del triunfo, que dos 6 tres niños entregaban al saludarlas ramitos de violetas á las maestras y que todos daban los buenos dias y departían con ellas sonrientes y contentos. En quince dias dos 6 tres pequeñas rebeldías individuales fueron muertas al nacer: problema resuelto.

Al mes justo entré en la escuela con un gran paquete de libros bajo el brazo. La escuela era otra cosa; en toda su porte y en toda su actitud estaba de dia de fiesta; me dijo la directora que los niños contaban los dias esperando los premios prometidos.

Hice que cada maestra escribiera en la pizarra cinco candidaturas de los niños que se hubiesen distinguido por su buena conducta en cada clase, para entresacar electivamente dos de ellos y con el Inspector local y dos miembros de la Direccion, dirijimos una votacion solemne en que las pizarras de mano hacian el oficio de boleta firmada.

Hecho el escrutinio, cuyas oscilaciones seguían ansiosas las clases, proclamáronse los vencedores, declarando las maestras haber sido acertada y justa la eleccion. Nadie ignora en los contornos, y ningun niño ha olvidado cuales fueron los premiados en aquel acto sencillo que envolvia una leccion para el ejercicio de la ciudadanía. La escuela corre desde entonces como los otras tranquilamente sobre los rieles.

La otra escuela puesta bajo la direccion de mujeres, á la vez que ésta dió idéntico resultado á cargo tambien de dos señoritas menores de 18 años. Tenia setenta y tantos alumnos cuando se transformó; ha cerrado el año con 140.

Otra escuela en el corazon de la ciudad, con doscientos alumnos mas 6 menos, que era dirigida por maestros, la obtuvo tambien una señorita, maestra esperimentada y recomendable que nos aseguraba de antemano el éxito.

Las mesas de exámen de esas escuelas han sido numerosas y muy distinguidas, atestiguando plenamente en sus informes lo que afirmo y es que esas escuelas en lo mínimo no han desmerecido de las demás de cualquier carácter y se han distinguido especialmente por el órden y la disciplina que en ellas reina.

En la ciudad del Salto quedaron vacantes las direcciones de las dos escuelas de 2.º grado de varones. No presentándose maestros que llenaran las aspiraciones de las autoridades locales y dado el éxito alcanzado en Montevideo, ellas pidieron que se adjudicase á mujeres su direccion. Se adhirió en parte nombrándose la señora que regentaba una en las afueras de la capital. Me basta agregar que despues de los exámenes de este año y por un brillante resultado moral, la Comision Departamental ha solicitado

que se refundan en una las dos escuelas, poniéndose todos los varones en una grande á cargo de aquella señora. Asi lo pedia todo el vecindario.

Constato, por último, el hecho de que la Sociedad de Amigos de la Educacion Popular, aqui representada, que mantiene hace diez ó doce años una escuela que ha podido llamarse modelo, de donde ha partido la iniciativa reformadora de la educacion, y haciendo vida financiera honesta en tan largo período, costada por recursos populares, se ha conservado extraña á la accion y á las influencias oficiales, ha cambiado en el último año por mujeres la direccion de las cuatro clases inferiores de su escuela.

En mi patria algunos maestros han manifestado alarma por esta evolucion, alarma que conceptúo injustificada, puesto que en estas cuestiones la prudencia y las reglas de buen gobierno aconsejan no violentar esas resultantes de la adaptacion de aptitudes en el desarrollo de las sociedades. A mi juicio, pues, los maestros hombres que tengan las condiciones morales é intelectuales para serlo, encontrarán siempre expedito el camino para ejercer su profesion. Lo único que resulta en realidad es que la competencia se activa, levantando gradualmente el poder educador del profesorado, y es ahí donde estriba precisamente la gran conveniencia pública. Nada provechoso se hará nunca con maestros y con escuelas, dormitando sobre sus laureles y pavoneándose á la sombra del sacerdocio de la enseñanza.

El que no estudie, trabaje y se afane, se quedará atrás: en hora buena, esa es la ley eterna del progreso, porque en compensacion está abierto el palenque de todos los premios para el saber, la actividad y la honradez.

Si la mujer reemplaza al hombre por completo como el artifice inmediato de la educacion primaria, no será ni debe ser con sacudidas violentas que trastórnen repentinamente una suma considerable de intereses particulares. No, las fuerzas que obran en esas evoluciones trabajan lenta y pacientemente, irresistibles, pero conquistando el terreno pulgada por pulgada. En un país cualquiera, en cualquier situacion que se le suponga, sustituir de pronto á los hombres por mujeres en el profesorado, seria enmendar mal un mal soneto, propinar un remedio que mata seguramente.

Otro significado tiene el buscar siempre lo mas apto con prescindencia del término sexo, con criterio elevado y justo; dejar libre el campo de la lucha, quitar en definitiva estorbos y abrirle cauces á la corriente que avanza para repartirse al trabajo social con mas provecho para todos.

Hay mujeres que valen mucho en nuestras sociedades, hay muchas mujeres maestras que son impagables para los objetos de la educacion; pero, pidiendo disculpa por esta infraccion á las leyes de la galantería, reconozco que hay tambien muchísimas mujeres que no sirven para maestras y yo no soy abogado si no de los que saben comprender y llenar la mision | augusta que está reservada al profesorado en la educacion de los pueblos cultos.

La mujer lleva á la escuela primaria algo de ese calor del hogar,

de esos tibios perfumes de la cuna de su hijo ó de su hermano; algo ó mucho de ese instinto por el cuidado de la especie que le hace jugar á las muñecas en la infancia, algo ó mucho de ese amor que vela en la cabecera del enfermo. Rodeada de niños, está en su elemento, sonriente y activa, satisfecha de su mision; el hombre, por el contrario, por mucha vocacion que tenga, se considera siempre abajo de las esferas de accion que la sociedad clasifica como mas elevadas y en donde ejercen su actividad los demas hombres ilustrados. Nunca habla sino de la modestia de su profesion.

Ese malestar, imperceptible, si se quiere, esa aspiracion latente á cambiar de condicion no es la misma fuerza impulsiva de los progresos humanos que obra en la mujer, porque para ella la carrera del magisterio es un campo relativamente vasto que alcanza á llenar sus aspiraciones de bienestar y de cultura, cuando la sociedad le cierra el de infinitas actividades solo abiertas al hombre.

Por otra parte si las leyes de la oferta y la demanda rigen al mundo económico, las mismas leyes por iguales causas rijen cuando se trata de seleccionar en el cuerpo social los elementos aptos para transmitir la educacion. En el mercado de uno de los sexos buscamos para maestro al hombre social é ilustrado á la vez que lo solicitan las profesiones liberales, los empleos públicos, las industrias, las artes, el comercio, la navegacion, la enseñanza secundaria y superior, todas las actividades políticas, todas las exigencias administrativas.

Qué mucho entonces que suceda en todas partes lo que sucede en mi patria. En los primeros años algunos jóvenes inteligente se preparaban para la carrera del magisterio, pero cuando en el camino áspero siempre y lleno de privaciones de los primeros estudios no los solicita algun empleo público ó de otra profesion, á medida que levantan su nivel intelectual se sienten con fuerzas para levantar más arriba la mirada, y es entonces un ave de paso en el profesorado para subsistir mientras se da tiempo á cursar los estudios universitarios. Como es natural, son los que se distinguen por todas sus condiciones de saber é inteligencia los que más avanzan haciéndose una seleccion siempre en perjuicio de la carrera del magisterio, más penosa, menos retribuida y menos considerada en la sociedad.

No desconozcamos, pues, queriéndolas violentar, esas resultantes del modo de ser social de los pueblos.

En nuestro país, en estas nacionalidades americanas, donde se albergan los hombres de todas las naciones como elemento principal de sus grandes progresos, donde las riquezas naturales y sus instituciones políticas atraen como una bomba aspirante las actividades extrañas para asimilarlas á su organismo social, hay por otra parte enormes conveniencias en formar un personal educador que nacido en el país, con el sentimiento de la patria, penetrado de la índole de sus instituciones, contrarreste en la escuelas las influencias que resultan de la composicion social cosmopolita, con-

tinuamente renovada de afuera, dándole así, por consiguiente, unidad y fuerza á ese amor á la patria y ese convencimiento de la supremacía de sus formas de gobierno que dan por resultado la virilidad de las naciones.

Diferimos en esto fundamentalmente de las sociedades europeas, fuente donde bebemos por lo general nuestros conocimientos. En Francia, en Inglaterra, en Alemania, en Bélgica, en Suiza, en Italia, como regla generalísima, el maestro será francés, inglés, alemán, belga, suizo ó italiano, con las ideas políticas y los hábitos sociales del centro en que se desarrolla su esfera de acción. Entre nosotros, religion, costumbres, formas de gobierno, creencias filosóficas de todo género, se mezclan y se confunden en el personal que debe educar un pueblo para la conservación de sus libertades y de sus costumbres democráticas.

No esto ni con mucho rechazar al extranjero apto para desempeñar esa misión; es solo ese legítimo sentimiento, que nadie desconoce, de conservar robusta esa entidad moral, patria que congrega á los hombres con vínculo estrechísimo.

Ahora bien, es un hecho fácil por otra parte de demostrar, que en el personal femenino predomina en enorme proporción la nacionalidad donde se ejercita la acción educadora, y no está probado que la mujer no sea apta á trasmistir á los ciudadanos que educa el amor consciente por las instituciones libres, la práctica sencilla de las costumbres democráticas.

A muchas y muy vastas consideraciones se presta todavía el desarrollo del tema que he debido encuadrar en las naturales exigencias de una reunión como esta. Temo, por lo demás, haber fatigado á mi auditorio, culpándose á la forma en que mi inteligencia derrama sus ideas, pero no á la falta de proyectiles, de que la buena y amplia educación de la mujer conserva todavía repleto el armon.

El educador primario del porvenir es ella. Sus pruebas están hechas para demostrar que en la repartición del trabajo y de las actividades civilizadas, cabele con provecho de todos una parte principal y proficua para el progreso de la humanidad.

Las generaciones del pasado la habían circunscrito al rol de madre: ¡era ya harto digno! pero; absorbente y pretencioso, el hombre se juzgaba el único capaz de trabajar en la escuela por su propio perfeccionamiento moral é intelectual; déjesele libre el campo de la competencia á la mujer, ábrasele franca la arena para ejercitar su potencia cerebral; y ella sabrá conquistar en las bancas escolares el rol esclusivo de maestra primaria, como sabrá perfeccionar el de madre en la familia.

La sentamos á nuestro lado en el hogar como compañera de toda la vida; sentémosla también á nuestro lado en la labor activa de la civilización, escusando, cuanto sea posible, el repetir la malhadada frase que heredamos—*las mujeres no entienden de estas cosas*.

La habremos levantado así, la habremos dignificado mas y mas, habremos utilizado sus fuerzas, habremos restablecido el equilibrio social y lo resultante será el bienestar y la felicidad que anhelamos para el mayor número.—He dicho.

Las lecciones sobre objetos

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

(Conclusion)

La cuestion está únicamente en decidir cuál de los tres fines, ó más bien, de los dos fines, el educativo y el instructivo, pues el otro está comprendido en uno de estos dos, es el principal, y el que debe preocupar en primer término al maestro ó al educador.

No hay propiamente oposicion entre ellos. Al contrario, para educar es menester instruir, é instruyendo con el criterio debido, se educa.

Como dice el señor Alcántara García la cuestion es únicamente *de intencion* en la enseñanza.

Pero esa intencion es preciso fijarla claramente porque segun sea ella así serán los resultados de la enseñanza. Si los maestros entienden que el fin principal de las lecciones sobre objetos es el educativo, se contraerán á servirle esclusivamente, adaptando los conocimientos á las facultades de sus alumnos. Si, por el contrario, entienden que es el instructivo, sucederá como en Montevideo durante los primeros tiempos de la introduccion de las lecciones objetivas, que se afanarán por transmitir conocimientos á los niños, descuidando ó desdeñando la educacion de las facultades mentales.

Calkins, en su manual, sostiene que el fin educativo es el verdadero fin de las lecciones sobre objetos. «La instruccion que dan, dice, es más bien que un fin deseado, un medio de guiar los poderes mentales. El desarrollo es el fin, — la instruccion, el medio de conseguir ese fin.»

Johonnot, otro distinguido escritor norte-americano, deja comprender tambien que atribuye mayor importancia al fin educativo, en todas las apreciaciones que hace sobre las lecciones objetivas, y particularmente al señalar sus ventajas. Consisten esas ventajas segun él: 1.º en que suministran los mejores medios conocidos para el ejercicio de la observacion y el adiestramiento de los poderes perceptivos (educacion); 2.º en que inician en el conocimiento de las ciencias; 3.º en que dan á la mente las primeras ideas para aprender á pensar ordenadamente (educacion); 4.º en que excitan la actividad de la mente y despiertan la curiosidad y el celo que conduce á los descubrimientos (educacion); y 5.º en que suministran los medios por los cuales pueden ser verificadas las leyes y aplicados los principios (educacion).

Northend, otro pedagogo respetable, dice: «El verdadero desig-

nio de tales lecciones es cultivar los hábitos de atencion y de observacion, y al mismo tiempo conducir á los alumnos á dar expresion á sus pensamientos y vistas; en otros términos, adiestrarlos á ver y describir lo que ven. Deben aun dar mas que esto, deben conducir á los niños á *pensar, comparar é investigar.*»

Por último, el Sr. Colonna, refiriéndose á la nomenclatura, dice: «E primamente vi faccio avvertire che s'ingannerebbe gran fatto chi credese che la nomenclatura é buona esclusivamente ad avviare e assuefare i fanciulli al solo parlare la lingua nazionale. Essa non solo fa parlare, *ma cio che più monta*, fa pensare, meditare, riflettere, per la stretta corrispondenza che vi ha tra parole e pensiero.»

Los fundamentos de estas respetables opiniones pueden señalarse fácilmente.

Los conocimientos ó la instruccion no se adquieren sino por medio de los poderes mentales. Segun sean esos poderes así será la instruccion. Si son débiles será deficiente. Si son robustos ella será mas perfecta y se adquirirá con mas facilidad.

El órden lógico y natural exige por consecuencia que se empiece por cultivar tales poderes, es decir, por educarlos.

Ademas, la Escuela debe llenar hoy los dos fines á que responde, el de educar y el de instruir, y no puede llenarlos bien, sino á condicion de atender preferentemente al primero en los primeros grados de la enseñanza y al segundo en los mas avanzados.

La educacion segun está uniformemente reconocido por los pedagogos, y demostrado por la esperiencia, no es fácil ni proficua sinó cuando empieza en las primeras edades de la niñez. La instruccion á su vez, como fin, no es verdaderamente eficaz sino cuando los niños han alcanzado cierto desarrollo intelectual.

Es evidente, pues, la prelación de la educacion sobre la instruccion en la Escuela primaria, y siendo así es forzoso concluir que el fin educativo es y debe ser el fin principal de las lecciones sobre objetos.

Por otra parte, es un error creer que la instruccion de la Escuela es lo que mas vale, y lo que mas debe interesar al educador.

Refiriéndose á la lectura, decia el ministro Bardoux en las conferencias del Congreso Pedagogico de Paris: «El resultado mas importante que la Escuela puede obtener es inspirar á los niños el gusto por la lectura;—si el niño lleva ese gusto al salir de la Escuela, nada se habrá perdido, aunque no haya adquirido ningun conocimiento,—si por el contrario, no lo lleva, todo se habrá perdido.»

Lo mismo puede decirse de todos los conocimientos.

Si el niño no adquiere en la escuela el hábito y el gusto al estudio, si sus facultades mentales no son ejercitadas y desarrolladas convenientemente, la instruccion adquirida no dejará rastros. Si por el contrario se ejercitan con esmero todos y cada uno de sus poderes, si se forman en él hábitos mentales convenientes, si se cultivan los gustos y los sentimientos elevados, aunque no lleve conocimiento alguno, podrá llegar á ser un hombre ilustrado,

porque tendrá los medios y las inclinaciones, y en todo caso, será siempre un ser útil, que no entrará desarmado en la sociedad, ni inhabilitado para vencer las resistencias y las dificultades de la vida.

Concuerdan con estas opiniones las siguientes líneas que transcribo de un interesante artículo publicado en la Enciclopedia de Barnard, bajo el título de *Materias y métodos de instrucción en Prusia*.

«En muchas de las mejores escuelas de Inglaterra el maestro todavía se contenta con el viejo sistema de rellenar (cramming) á los niños; esto es, se empeña en embutirles conocimientos, ejercitando sus memorias, sin alcanzar á fortalecer ó desarrollar ninguna otra de sus facultades intelectuales. Hoy, todos sabemos que un hombre puede tener la mas excelente memoria y la mente mejor almacenada, y ser sin embargo un ente incapaz de raciocinar. Puede estar lleno de conocimientos, y ser empero tan inhábil para aprovecharlos como uno que estuviese privado de la facultad de hablar, de oír ó de ver. Si un hombre no sabe hacer uso de su razón, es mejor que no sepa nada; impartir conocimientos á un tonto, es lo mismo que confiar fuego á un loco. El gran *desideratum* para los pobres, como para todo el mundo, es la aptitud de saber usar su razón,—no porque ella pueda salvarlo de las falsas ideás ó de una conducta irregular, sino porque el que la posee discierne mejor su posición social, sus deberes y sus propias aptitudes, y comprende también mejor el partido que puede sacar de ellas.

«El primer objeto, pues, de todo sistema de instrucción debe ser enseñar la manera de usar las altas é importantes facultades que la Providencia nos ha dado, como los medios de asegurar la propia felicidad. Los conocimientos son sin duda necesarios, pero no bastan. Atestar la mente de un niño con conocimientos, sin ejercitar constantemente su reflexión y su razón, es lo mismo que alimentarlo con gran cantidad de pesados manjares y negarle todo ejercicio corporal.

«Por eso, los maestros alemanes tienen por principal deber despertar la inteligencia de sus alumnos, más bien que llenar sus cabezas con conocimientos numerosos de que no sabrían hacer uso sin preparación intelectual; y en sus lecciones no se empeñan en acumular muchos conocimientos, sino en hacer pensar y razonar á los niños sobre el asunto materia de la instrucción.»

Establecido el fin principal de las lecciones sobre objetos, surge otra cuestión que es importante dilucidar.

El desenvolvimiento de las lecciones sobre objetos ¿debe ó no estar sometido á un plan ó curso regular y sistemado?

Nosotros, en la República Oriental, la hemos resuelto afirmativamente.

Las lecciones sobre objetos son allí consideradas como una asignatura especial; los programas establecen los tópicos que deben ser materia de ellas; esos tópicos están distribuidos en los cinco primeros grados de la escuela, teniendo cada uno determinado particularmente el orden de su desenvolvimiento, según el desarrollo gradual de las facultades del niño, su creciente interés, y las exigencias de la instrucción en los grados más avanzados; los maestros deben dar lecciones diarias ó alternadas sobre los diversos tópicos, durante un tiempo fijo, y con estricta sujeción á las prescripciones reglamentarias.

Al proceder así hemos creído obrar acertadamente.

No faltan, sin embargo, educacionistas de fama como el Sr. Buisson, Inspector general de instrucción primaria en Francia, que consideran inconveniente tal sistema.

En un discurso dirigido á los maestros, y pronunciado en el Congreso Pedagógico de París, dice lo siguiente:

«La única buena lección sobre objetos es la que el mismo maestro imagina,—aquella cuyo objeto, detalles, tono, grado, forma y fondo se le ocurre á él mismo, según la edad y los conocimientos de sus propios alumnos. El solo puede apropiarla á las verdaderas necesidades de su joven auditorio.»

Y despues agrega: «Yo no desco pues, os lo confieso y permitidme que os lo diga con toda sinceridad, que la lección sobre objetos, empiece y termine á hora fija. Ella debe darse con ocasion de la lectura, ó de la escritura, á propósito de un dictado, de una lección de historia, de geografía, de gramática, etc. etc. Nada importa que se dé en en dos minutos, en lugar de veinte,—al contrario, será mejor;—á menudo no consistirá en una serie de preguntas numeradas, sino en una sola pregunta viva, precisa, que provocará una respuesta semejante; á menudo será un croquis ó bosquejo en el pizarron que valdrá mas que cualquier descripción.»

¿Cuál de los dos sistemas es mejor? ¿el que hemos seguido nosotros ó el que indica y sostiene el Sr. Buisson?

Me parece mejor, muchísimo mejor el nuestro, es decir, el que hemos adoptado en la República Oriental, imitando á las Escuelas de los Estados Unidos, y siguiendo las sugerencias de sus educacionistas.

El fin verdadero de las lecciones sobre objetos no puede lograrse sino á condicion de seguir un curso sistemado.

Las facultades mentales no se educan ni pueden educarse, armónica y convenientemente, sino en virtud de ejercicios constantes, reiterados, conducidos siempre por los maestros con un propósito determinado, y con sujeción á un plan ordenado y regular.

Cada una de las lecciones objetivas debe guardar una relacion sensible y estrecha, como dice Johannot, con la que le ha precedido y con la que debe seguirle, para que el alumno pueda ser conducido al descubrimiento de sus relaciones, y habilitado para asociarlas á la memoria, y esto no se logra con el sistema sostenido por el Sr. Buisson.

Las opiniones de este señor revelan poco conocimiento del rol verdadero de las lecciones sobre objetos.

Esas lecciones, desde luego, no marchan á la par de la enseñanza de la gramática, del dictado, de la historia, de la geografía etc. Ellas son materia exclusiva de los primeros grados de la Escuela primaria; y en esos grados no tienen cabida aquellas asignaturas, por la razón muy sencilla de que exigen un desarrollo intelectual superior al de los niños que se hallan en ellos. Solamente los elementos de algunas de esas asignaturas pueden ser enseñados en los primeros grados; y eso mismo, con subordinación completa al plan y procedimientos de las lecciones objetivas.

Las lecciones sobre objetos, además, constituyen una asignatura *especial*, que reclama una consagración permanente, bien marcada, y no incidental ó eventual. El logro de su importante fin, no puede hacerse depender de eventualidades, ni estar subordinado á las exigencias y conveniencias de las otras asignaturas. Lo contrario importaría asignarles un rol secundario, en lugar del rol prominente y principalísimo que deben desempeñar en las Escuelas primarias.

Establecer que las lecciones sobre objetos pueden ser dadas incidentalmente, en un momento, en un par de minutos, por medio de un bosquejo en el pizarrón, es abiertamente opuesto á las indicaciones de la ciencia pedagógica.

Las lecciones sobre objetos exigen en cada caso un intervalo de tiempo relativamente largo, y requieren una preparación previa y y especial del maestro. Wickersham juzga indispensable que este escriba con anticipación un bosquejo general de cada lección para seguirlo estrictamente al darla.

La razón de ambas cosas se obvia.

Cuando se presenta un objeto á la observación de los niños, el maestro debe proponerse alcanzar un resultado, (*objectless object lessons must be avoided*—dice Johonnot) y es principal deber del mismo, no insinuar nada, no adelantar ningún conocimiento que el niño pueda por sí mismo descubrir.

Si se olvida lo primero, el maestro estará expuesto á trabajar sin provecho, á malgastar su lección.

Si se olvida lo segundo, el ejercicio dejará de ser útil bajo el punto de vista educativo, y se convertirá en una lección meramente instructiva, como las de la señora Carpentier.

Forzoso es, pues, no desatender ninguna de las dos reglas, y no desatendiéndolas es imposible dar incidentalmente las lecciones, y consagrarles poco tiempo; lo primero porque el maestro, no pudiendo prever los asuntos sobre que han de recaer los ejercicios, carecerá de preparación especial: lo segundo porque las observaciones del niño no pueden surgir sino lenta y gradualmente, y su actividad mental no puede despertarse sino en virtud de acertados procedimientos y sucesivas sugerencias del maestro.

Las opiniones del Sr. Buisson tienen por causa, á mi juicio, una ignorancia real sobre la manera en que son conducidas las lecciones sobre objetos, fuera de Francia.

Y la prueba de ello está en las apreciaciones que contienen los siguientes párrafos de su discurso:

«He aquí, dice, una lección sobre una paloma,—se trae una paloma á la clase, lo que es muy bueno; y se muestra á los niños. La primera cosa que se les hace decir, es: la paloma tiene una cabeza. Y toda clase repite en coro: la paloma tiene una cabeza. Puede ser que los niños alemanes tengan placer en la proclamación de esta verdad; pero, entre nosotros, si un maestro enseñase de esa manera, sus alumnos, aun los más pequeños, creerían que se burlaba de ellos, y le volverían la broma.»

«Es preciso, agrega, no ser más pueril que la niñez, más ingenuo que la ingenuidad. La forma natural del lenguaje del niño cuando le mostráis una ave, no es decir tontamente: 1.º esta ave tiene una cabeza—2.º esta ave tiene dos patas—3.º esta ave tiene dos alas, sino exclamar «oh! qué linda cabecita! oh! qué lindas patitas, qué hermosas plumas, qué grandes alas!—No tratemos, señores, de rehacer el cerebro de los niños. No son autómatas que piensan y hablan, sino niños, hombres como nosotros mañana. Ellos tienen necesidad de aprender á hablar, á juzgar, á observar; pero no necesitan para eso que se les haga hacer ejercicio á la prusiana en el dominio del pensamiento.»

En seguida presenta como ejemplo de buenas lecciones objetivas las de la Sra. Pape Carpentier.

No es exacto que en las Escuelas Alemanas se conduzcan los ejercicios de observación en la forma en que el Sr. Buisson lo dice, ni que se encierre el pensamiento y el lenguaje de los niños dentro de un molde tiránico.

En Alemania, como en Estados Unidos, los ejercicios de observación empiezan por las circunstancias y particularidades más saltantes de los objetos, y van gradualmente siendo más difíciles en proporción al desarrollo de las facultades perceptivas del niño. En eso no se hace más que obedecer los principios de la ciencia pedagógica. El trabajo de cada facultad debe ser proporcionado á su poder, para que sea útil.

Es claro que tratándose de niños muy pequeños, al mostrarles una paloma, lo único propio y razonable es hacerles observar la cabeza, las patas, las alas, en una palabra, las partes principales, porque las demás peculiaridades no están al alcance de sus facultades perceptivas. Pero el orden en que han de hacerse las observaciones no es de cuenta de los niños, sino del maestro. Es este quien debe *hacerlo* seguir, por medio de preguntas apropiadas, y de procedimientos especiales que interesen al alumno, sin violentarlo en el modo de enunciar su pensamiento.

Sheldon, en su Manual de Lecciones sobre objetos — el mejor que yo conozco,—al tratar cada tópico, divide los ejercicios según el desarrollo intelectual de los niños en grados, y los grados en pasos.

Así por ejemplo, la lección sobre el caballo en el primer grado, está arreglada de la siguiente manera:

1.º Un caballo tiene piernas, cuerpo, cabeza, ojos, orejas, crin, cola, pezuña.

2.º El caballo tiene un cuerpo redondo, piernas largas y delgadas, una linda y espesa cola, una hermosa crin, orejas paradas y terminadas en punta.

3.º El caballo tiene una cabeza, un cuerpo, una cola, dos ojos, dos orejas, cuatro patas.

4.º Nunca debemos tratar mal al caballo, sino ser buenos y afectuosos con él.

Al fijar este orden Sheldon no ha querido establecer que los niños deben ir diciendo como el Sr. Buisson lo entiende: «1.º el caballo tiene piernas, cabeza, etc. 2.º el caballo tiene cuerpo redondo. 3.º El caballo tiene una cabeza, dos ojos,—4.º Nunca debemos tratar mal al caballo.»

Tal cosa habría sido buenamente ridícula y contraria precisamente á la naturaleza y al fin verdadero de las lecciones objetivas.

Lo único que Sheldon ha querido es prescribir que los niños deben *ser conducidos* á observar ordenadamente las circunstancias señaladas en cada uno de los números. Por eso, al lado del ordenamiento que acabo de indicar, prescribe el método ó los procedimientos á que debe someterse el maestro para conducir las observaciones. Así, para las del 1er. número previene: que los niños deben ir señalando en la lamina representativa del caballo las partes cuyos nombres mencione el maestro, y nombrando las partes que este señale; para las del número 2.º que los niños deben ser encaminados á hablar sobre las diversas partes, su número y clase, dando el maestro las palabras propias para la exacta enunciación de los pensamientos; para las del número 3.º que el maestro debe pedir á los niños que le nombren una parte de que el caballo solo tenga una,—otra de que tenga dos,—otra de que tenga cuatro, y preguntarles si hay alguna de que tenga tres,—para las del número 4.º que debe hacerse sentir y comprender por medio de aplicaciones la inmoralidad que envuelve el mal tratamiento de los animales útiles.

REMITIDO

Señor D. José A. Fontela.

Respetable señor:

« Todavía tengo las manos doloridas del furibundo palmetazo que Vd. me propinó con motivo de mi cartita anterior.

No he podido leer ántes el número de *El Maestro* en que Vd. me aludió, y aunque alumno, no creo sea esto un delito, es decir, no poder leer las cosas á tiempo.

Si yo escribí al periódico *La Colonia Española*, cuando ví en ella un desatino, no fué por pedantería: fué porque en la tierra de Vd., como en la mía, hay *sabios* que escriben nada ménos que en *El Correo de Ultramar*, los mayores dislates que caben en cabeza humana, y con la más estúpida hinchazon, se meten á dar lecciones de ciencia elevada, fundando sus argumentos en las más absurdas teorías. Este proceder acusa ignorancia supina en la materia que se trata, puesto que es, insisto, del dominio de las gentes que leen algo el conocimiento de libros y descubrimientos hechos hace bastantes años.

Si un cualquiera dijera lo que dijo *El Correo de Ultramar* y *La Colonia*, yo, como humilde alumno, consideraría que ese cualquiera, aunque fuera doctor, no estaba obligado á saber más; pero todo un *Correo de Ultramar* diciéndonos tamaños desatinos en un artículo titulado científico! esto da grima.

Los que nos interesamos por que el vulgo no sea inducido á error, debemos fustigar duramente á los que se meten á maestros ciruelas en estos tiempos de adelanto.

Por lo demás, señor Fontela, sigo reconociendo en Vd. una autoridad en las materias sobre que suele escribir, y ojalá todos lo fuesen tanto como Vd.

Yo apénas le cozo co á Vd. mas que por sus escritos, y le respeto con solo eso. No obstante, siento que, despues de todo, se haya detenido más en saber quien soy yo, que no viene al caso, que en ilustrar el punto sobre que versaban mis dudas.

No entro á tratar con Vd. cuestiones como aquella de si soy ó no fundador de la doctrina que dije en mi carta anterior «establecia», porque en cuestiones gramaticales ó de lenguaje soy poco fuerte: como que todo se nos enseña en las escuelas ménos eso.

Vuelve á saludar á Vd. con toda consideracion y aprecio,

EL ALUMNO AQUEL.