

A. ATIENZA Y MEDRANO

LA
Escuela Argentina

Y SC

INFLUENCIA SOCIAL

CON UN PRÓLOGO DEL

DOCTOR D. BENJAMIN ZORRILLA



BUENOS AIRES

FÉLIX LAJOUANE, EDITOR

79—PERÚ—89

1896

A. ATIENZA Y MEDRANO

LA
Escuela Argentina

Y SU

INFLUENCIA SOCIAL

CON UN PRÓLOGO DEL

DOCTOR D. BENJAMIN ZORRILLA



BUENOS AIRES

FÉLIX LAJOUANE, EDITOR

79—PERÚ—85

1898

Talleres—Solá Hnos, Sesé y Ca.—Calle 9 y 46—La Plata

CARTA PRÓLOGO

SEÑOR DOCTOR DON ANTONIO ATIENZA Y MEDRANO:

Al acusar recibo de los materiales del libro que va V. á publicar, y al dar á V. las más cumplidas gracias por el honor que me dispensa, al pedirme un prólogo para la obra de su esclarecida inteligencia y perseverante trabajo, empiezo por detenerme en el título con que va á ser conocida: LA ESCUELA ARGENTINA Y SU INFLUENCIA SOCIAL.

La palabra ESCUELA provoca en nuestro espíritu, como por reflexión instantánea, la idea de fuerza aplicada al progreso individual y colectivo, y de ello que V. se haya sentido invenciblemente arrastrado á dar á su libro el rubro que lleva; y si en algún país la escuela ha podido sugerir la noción de influencia, en ninguno como en el nuestro, en que la formación y conservación de elementos étnicos dentro de un sano y fortificante régimen pedagógico son problemas delicados, que preocupan con razón sobrada, al gobierno, al estadista, al pensador y al pedagogo; pues á la sombra de la augusta bandera que cobija á todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino, se corre el albur de perder eficacia en los propósitos de la nacionalidad, si con mano experta y espíritu sereno no se dirigen acertadamente las energías

de la escuela, única fuente moderadora de las tendencias centrífugas sociales, y estirpadora de los gérmenes antagónicos de la grandeza patria.

La escuela en el concepto más amplio, es una institución de la humanidad, no pertenece á un pueblo, pertenece á todos los pueblos; no es la necesidad de un hombre, es la necesidad de la especie, en cuanto su fin está correlacionado con el fin supremo de la moralidad y del bien.

Pero aparte de la cooperación libre de los hombres en el seno de la humanidad, la escuela debe preparar el carácter, la inteligencia, los hábitos, en el sentido de la cooperación obligatoria, ó sea para el cumplimiento de los derechos y deberes propios de la existencia particular de las naciones. Desde este punto de vista encuentro acertadísimo el título de su obra, como que ella se refiere á nuestra escuela, á la escuela argentina, á la que Vd. ha dispensado el valioso concurso de un talento claro, una preparación sólida y una laboriosidad, que no será parco en reconocer, porque entiendo que ningún trabajo en la vida es más pesado y quebrantador y ninguno tampoco más exiguo en resultados que el de la producción intelectual y literaria, siempre mal comprendido y especialmente en nuestra tierra, en que otros géneros de actividad absorben la atención y el justiprecio de los hombres, máxime cuando, como V., se tiene culto por la belleza de la forma y respeto por el preciado tesoro de la lengua heredada, en medio de un ambiente que atenta con pertinacia contra la integridad de las leyes del idioma nacional.

Al leer su trabajo me he convencido de que se ha dedicado V. á la enseñanza con todo el calor de un corazón

joven, de una sólida preparación intelectual y de un espíritu de observación finísimo y elevado.

Ya conocía sus escritos, que había leído parcialmente, en medio del recargo abrumador de tareas que la presidencia del Consejo Nacional de Educación me imponía; pero al verlos hoy coleccionados, comprendo que forman un cuerpo, un proceso intelectual, si no terminado, lo cual no sorprenderá, porque la indeterminación final es la condición de todas las evoluciones mentales, por lo menos sólido y correspondiente á un plan lógico trazado por el espíritu con antelación consciente y acabada, y su trabajo tiene derecho á llevar el título que piensa darle porque ha puesto sus lustrosas armas al servicio de nuestra escuela, y en sus estudios y críticas refleja el movimiento de nuestros progresos escolares, con un criterio severo y una penetración discreta que recomiendan el mérito de su trabajo.

Sea, pues, bienvenida para nuestra escuela la colección de sus meditados artículos: ellos le revelan como pedagoga, como amante de las letras, y especialmente como amante de nuestro país, pues habiendo podido consagrar sus brillantes dotes literarias y filosóficas en otra esfera de actividad mas brillante y para V. mas productiva, las ha empleado en un modesto escenario, en que, sin embargo, no desdeñaron tomar parte hombres de la talla de Rivadavia y de Sarmiento.

BENJAMIN ZORRILLA.

AL MAGISTERIO ARGENTINO

Es humano que suene gratamente la lisonja en los oídos del que la recibe; pero es de caracteres viriles preferir el severo acento de la verdad á los ecos de la amable complacencia, más ganosa de grangearse amistades y procurarse medros, que de poner las fuerzas de que el hombre disponga al servicio de una noble causa. Hago al magisterio argentino la justicia de considerarle inspirado en estas ideas, y por ello entiendo cumplir mejor mis deberes para con él, ocupando con algunas explicaciones sobre los trabajos que forman este volumen, el espacio que hubiera podido destinar á los lugares comunes y á las trivialidades de una dedicatoria.

Dentro de la reducida esfera en que me ha sido posible cooperar á los progresos de la educación y á los adelantos de la escuela argentina, no me ha abandonado un solo instante el propósito firme de concertar, con los rasgos peculiares del espíritu nacional, que todavía pugna por orientarse y marcar derroteros á sus energías, las influencias bienhechoras de tendencias y doctrinas pedagógicas, que tienen en mi patria ilustres representantes. No se me ha ocultado jamás que ese concierto y armonía, que han latido y laten en el fondo de mi pensamiento, no podían pasar de una aspiración, siendo mis fuerzas tan escasas.

Con este convencimiento, en ninguno de mis actos ni de mis escritos hice nunca manifestación ostensible de una intención deliberada en este sentido; y sin embargo, de tal modo hubo de traslucirse el intento, que más de una vez se me ha tildado por maestros argentinos, de ser demasiado español, y por amigos españoles, de contemporizar excesivamente con lo que es producto genuino del país.

Era natural que así procediese por mi parte, sin que me hayan causado la menor extrañeza las contradictorias impresiones á que me he referido. Puedo equivocarme, pero tengo opiniones formadas acerca de estos asuntos. La escuela debe reflejar con la mayor fidelidad posible los caracteres del espíritu nacional; responder á sus ideales, á sus aspiraciones, á sus exigencias y á sus anhelos; huir de todo lo que sea copia servil de lo hecho en otras naciones, adquirir en suma, fisonomía propia; pero si desde este punto de vista la escuela debe estar abierta, por decirlo así, á los cuatro vientos, para recibir el ambiente vivificante de la sociedad y de la naturaleza, puede y debe bajo otro respecto constituirse en la obligación de reaccionar con su legítimo influjo sobre el espíritu del pueblo, y llegar á ser uno de los factores más eficaces en la formación del genio nacional.

¿Cómo lograrlo? No es posible razonar en el vacío; hay que aproximarse á la realidad de las cosas y poner la planta en la tierra. La República Argentina es un país cosmopolita y lo será por mucho tiempo. Cada una de las colectividades extranjeras que en ella residen ha traído sus tradiciones, su historia, sus costumbres, sus creencias y su idioma. Todos estos elementos se van fundiendo con los de otras colectividades y con los propios del país,

y acaban por incorporarse al caudal común de la nacionalidad, en cuyo seno se opera un activo proceso de asimilación y eliminación incesantes. Nadie puede pretender que una creación de tan gigantescas proporciones repita los caracteres de una cualquiera de las nacionalidades que han contribuido á su formación; pero no sería menos quimérico aspirar á una originalidad tan absoluta, que implicara la negación de todos los precedentes históricos.

Hablando del problema de la educación un insigne pedagogo contemporáneo, no tan conocido como merece serlo por su saber y sus virtudes, á causa de la misma profundidad de sus ideas, ha dicho lo siguiente: «Hay que darse clara cuenta del carácter nacional, de los *precedentes* que han contribuido á formarlo, de sus naturales energías, de su estado, sus cualidades, sus defectos, para, de esta suerte aleccionados, escogitar los medios más capaces de corregir nuestros vicios y encaminarnos por mejores senderos».

Hay en estas inspiradas palabras todo un programa de los principios fundamentales á que debe someterse el desarrollo de la educación nacional. No se forma el carácter de cada pueblo por generación espontánea; es un producto de su propia historia, de los elementos étnicos que han cooperado en la obra de sus progresos y de todas las influencias que han actuado en su evolución, dejando cada una de ellas impresa en el espíritu colectivo y hasta en la conformación fisiológica la huella de su acción mas ó menos duradura y persistente.

Y cuando entre los factores aportados por una de esas influencias históricas figuran algunos de tan poderoso valimiento como la raza, la tradición, los recuerdos co-

munes, el idioma y la literatura, sería forzoso renegar de todo abolengo y proclamarse autóctonos é hijos directos de la tierra, para excluir de la amplia concepción del carácter nacional, precedentes que viven en revelaciones tan duraderas y grandiosas. Conservar la parte sana, la sustancia imperecedera de la tradición, y saber unirla en estrecho consorcio con las innovaciones que elabora el trabajo incesante de la civilización universal, debe ser hoy el objetivo de todos los pueblos y la más alta aspiración del magisterio; pues por virtud de esa doble acción conservadora y reformista, es como únicamente puede mantenerse incólume la originalidad peculiar de cada nación y ensanchar los contornos de su personalidad bajo la inspiración de grandes ideales.

Si estos pensamientos han sido los que han animado siempre la intención, por decirlo así, secreta de mis modestos trabajos pedagógicos en la República Argentina, también me he preocupado de llamar la atención, cuando ha habido oportunidad para ello, sobre el carácter predominantemente intelectual de la enseñanza, no solo en la escuela, sino en todas las esferas de la educación nacional.

Justo es reconocer que no se trata de un defecto exclusivamente propio de las instituciones docentes de este país, sino de una tendencia general hoy en todos los pueblos. Donde quiera que dirijamos la mirada, veremos que es el talento el título que facilita el ejercicio del poder, la posesión de la influencia, el predominio social y, á merced de tan poderosos resortes, la palanca que remueve los mayores obstáculos y da satisfacción á todas las ambiciones personales.

Tales manifestaciones han conducido insensiblemente

á la apoteosis de la inteligencia; y mientras filósofos y pedagogos se han esforzado y se esfuerzan por imprimir á la enseñanza el carácter de una función educadora de todas las facultades humanas y de una gimnástica de todas las fuerzas, físicas, morales é intelectuales, los hechos, con el fatalismo de sus imposiciones brutales, continúan influyendo de manera tan exclusiva, que el maestro, el discípulo y quizá el primero de todos el padre de familia, ponen su principal empeño en el adelanto intelectual de los alumnos, en la precocidad de sus talentos y en la cantidad de su saber positivo, sin reparar á veces en que dejan seco su corazón, atrofiadas sus energías morales, agotadas sus fuerzas físicas y huérfano su espíritu de un poder moderador que sepa mantener en la vida la ponderación concertada y armónica de todas sus potencias.

Tampoco quiero decir que se haya descuidado por el magisterio argentino este aspecto primordial del problema de la enseñanza. En cuantas ocasiones me han sido propicias, me he complacido en reconocer lo mucho que á él se le debe en la obra de esa transformación, entre cuyos inmensos beneficios no será el mas pequeño el de cegar el abismo que durante largos años ha separado el hogar y la escuela. Insisto en este punto de vista, para declarar mi sincero convencimiento de que aún queda mucho por hacer, y mi anhelo de que lo ya realizado no sirva de motivo para cejar en la tarea, sinó de estímulo para redoblar el vigor de la lucha.

El optimismo es un mal consejero, porque adormece con la satisfacción de lo presente sobre los laureles conquistados. En cambio, un pesimismo templado, razonador, ganoso de corregir deficiencias, descontentadizo de lo hecho por la noble ambición de mejorarlo, libre de en-

conos y desesperaciones estériles, activo, emprendedor y confiado en el porvenir, sacude la pereza, limpia las armas, espolea el espíritu, apercibe el ánimo á ir borrando los límites que pone á la obra del tiempo la imperfección humana; y poniendo delante de los ojos inmensos horizontes bañados de luz y regiones infinitas llenas de promesas patrióticas, impele á los obreros de la civilización por los senderos del trabajo fecundo.

Vosotros, los maestros de escuela, cuya oscura función llegará algún día á adquirir las consideraciones de una misión excelsa, constituís la brigada exploradora que guía la nueva generación hacia esas regiones desconocidas. Permitid que una mi nombre á los vuestros por el lazo de este modesto libro, con el cual os ofrezco un testimonio de que no os acompaño solamente con mis votos, sinó con la humilde, aunque sincera cooperación de mi esfuerzo.

A. ATIENZA Y MEDRANO.

INFLUENCIA SOCIAL

DE LA

ESCUELA

Las palabras que ponemos por título sirven de fórmula á uno de los problemas mas interesantes, por no decir el capital, de cuantos se refieren á la trascendencia social de la enseñanza primaria.

Personas que se preocupan sèriamente de dar solución acertada á las cuestiones pertinentes á la educación nacional, nos han interrogado más de una vez en estos términos: ¿Ha ejercido la escuela alguna influencia bienhechora en la formación de las costumbres, durante los últimos años, de modo que sea lícito prometerse que por ese camino sobrevenga una reacción saludable, capaz de torcer el rumbo de la sociedad argentina y corregir sus pasados yerros?

Y si, como parece, la obra de la educación popular no ha tenido eficacia bastante para determinar un influjo perceptible en la reforma de las costumbres, ¿cuál es la verdadera causa de esa esterilidad? ¿la defectuosa organización de la escuela, la defi-

ciente preparación del personal, la imperfección de los métodos adoptados ó la falta de cooperación que los maestros encuentran en esa primera escuela natural que se llama la familia?

Necesario sería negar la evidencia para desconocer que en el fondo de estas interrogaciones late un gran problema.

A diario estamos repitiendo que la escuela primaria es el foco de donde ha de irradiar la luz de la conciencia pública á todos los ámbitos del país. A diario también proclamamos que el grado de dignidad, de valor y de riqueza de un pueblo guarda íntima relación con el nivel de su cultura.

Y todavía luego, cuando hemos sentadô esas premisas y tratamos de llevar á la práctica esas ideas, sostenemos que la educación debe ser integral, que debe abarcar el desenvolvimiento de todas las energías humanas, así corporales como anímicas, para que sus frutos respondan á las exigencias del conocido aforismo *mens sana in corpore sano*, y el hombre salga de las manos del educador, como Minerva de la cabeza de Júpiter, armado de todas las armas para las luchas de la vida.

Convengamos, sin embargo, en que todavía somos mas teorizantes que artistas. Concebimos el ideal de la educación tal como los principios racionales de la ciencia lo trazan, y tal como lo imponen las necesidades de los tiempos que alcanzamos; pero ni hemos tenido ocasión de aprender á traducir en hechos aquellas grandes fórmulas, ni podemos contar con el concurso de un medio social propicio á la implantación de un sistema nue-

vo, que pugna con inveterados resabios y con arraigadas preocupaciones.

Los que nos preguntan si la escuela produce entre nosotros todos los frutos que de ella debe prometerse el país, tienen razón para interrogarnos, y aún para dejar destilar de sus palabras el amargo sabor de la duda.

Saben que los descalabros de que tantos han sido víctimas después de un período de irreflexión, que llegó á ofuscar con sus resplandores siniestros á los mas perspicaces, traen aparejada una dura lección que no será enteramente perdida; pero saben también que es fruta tardía la experiencia; que rara vez el mismo que la recoge puede aprovecharla, y que nadie escarmienta en cabeza ajena, más dispuesto á tomar el castigo como debido á la torpeza del pecador que no á los principios que rigieron su conducta.

Por esto las personas á que aludimos vuelven los ojos á la escuela en las horas de crisis para la República, y le demandan que ejerza una acción más eficaz que la que ha ejercido hasta ahora en la formación de las costumbres; ¿es una pretensión excesiva ó una esperanza ilusoria?

Creemos sinceramente que no. Pero ya que la cuestión haya de plantearse, preciso es no olvidar ninguno de sus términos, y aquilatando la responsabilidad que toca á cada factor en las deficiencias notadas, apercibirse cada uno á remediar la parte de mal que nace de sus omisiones ó de sus actos.

Hay que decirlo con toda claridad. En esas deficiencias de la educación cabe una parte de respon-

sabilidad á la escuela; pero cabe otra parte y no pequeña de responsabilidad á la familia, sin cuya cooperación resultan estériles los esfuerzos del educador.

Hemos de referirnos á hechos de pública notoriedad. Durante el período delirante de grandezas que precedió á la explosión de la crisis, la familia argentina, olvidada de sus puros antecedentes patriarcales, vió relajados los vínculos amorosos de la disciplina doméstica; el insano afán de labrar la riqueza como por ensalmo, lanzó á padres y á hijos en todas direcciones, arrastrados por desapoderada ambición; el éxito debido al azar hizo perder la confianza en la virtud del trabajo; las riquezas improvisadas relegaron al rincón de las cosas inútiles las ideas de ahorro y economía; y envueltas en aquel torbellino era frecuente ver á inocentes é inexpertas criaturas, repletos los bolsillos de pesos, seco el corazón, atrofiada la inteligencia, nervioso el continente, anémica y pálida la piel, corriendo de la bolsa al frontón, del club al hipódromo y del garito á lugares más inmundos, sin acordarse del autor de sus días, á quien con tono desdeñoso llamaban *el viejo*, sino que para pedirle *plata* en los grandes apuros.

¿Cómo esperar una reacción enérgica de una generación educada en ejemplos tan corruptores? ¿Qué necesidad tenían los padres de pensar en la profesión ó carrera que habían de dar á sus hijos, si ellos mismos habían abandonado sus habituales quehaceres para abrazar la mas lucrativa de las profesiones, pasar de mano en mano lotes de tierra

y realizar ganancias enormes, sin trabajo, sin estudio, sin aplicación y sin riesgo?

Ah! sin riesgo no; lo que sucedía entonces es que nadie veía próximo el riesgo material, ni se daba cuenta de los grandes riesgos morales que ellos y sus hijos y la sociedad entera corrían en aquellas horas de aturdimiento y de ceguera.

El desencanto se produjo. El golpe fué rudo, y en muchos provocó un arrepentimiento sincero que les hizo volver el rostro á los abandonados lares. y la memoria al recuerdo de días más tranquilos; pero la generación educada en la licencia, en la codicia y en el desenfreno, fué á nuestras escuelas, á nuestros colegios y á nuestras universidades sin hábitos de laboriosidad, de obediencia y de disciplina, y los que en la ruda y humilde labor de la enseñanza tienen que vencer tales obstáculos, puestos á la eficacia de su acción, esos son los que saben cuánto han batallado y cuánto han de batallar todavía para borrar la huella de tantas influencias perniciosas.

¿Quiere esto decir que sea de la familia toda la culpa del escaso influjo que la escuela ejerce en las costumbres, ni tampoco que sea ella sola la llamada á corregir tal ineficacia? Nada mas lejos de nuestro ánimo. Lo único que importa consignar respecto de este punto, es que así como ha sido funesta la acción social durante un período por lo malo que ha hecho y por lo mucho bueno que ha dejado de hacer, así también se impone como una necesidad absoluta que la familia coopere con el maestro para despertar en la población escolar un

movimiento de reacción, cuyos resultados, si lentos y pausados, son los únicos que pueden determinar una sana y radical transformación de las costumbres públicas y privadas.

Una vez obtenida esa condición, á la escuela le incumbe la tarea más importante y más espinosa.

Nuestra enseñanza primaria puede enorgullecerse de poseer lo que podríamos llamar un *mecanismo* á la altura de los últimos adelantos en materia de educación: programas completos, proporcionados al desarrollo gradual de la niñez; horarios ó distribución de tiempo perfectamente combinada con las alternativas de la actividad que ha de ponerse en juego, y amplitud de miras en el modo de concebir la educación, que se traduce en una gran pluralidad de ejercicios de todo orden.

Si una crítica demasiado celosa se empeñara en señalar bajo este aspecto alguna imperfección, acaso no podría citar otra que la consistente en un exceso de uniformidad, que pudiera degenerar, en manos inexpertas, en una traba.

Pero si el mecanismo es perfecto, no es posible olvidar que la vida de las instituciones docentes descansa en principios dinámicos propios, como todo lo humano, y que el elemento orgánico de la escuela, el niño, es un factor libre, peculiar, caprichoso á veces, dotado de una originalidad que maravilla al observador, y como consecuencia de este carácter, lejos de consistir la misión del maestro en uniformar el modo de ser de sus alumnos, y en borrar, aminorar ó destruir las diferencias indivi-

duales, para encajarlas en un molde homogéneo, debe estribar su empeño en alentar y dar realce á la individualidad de cada educando, con la mira de que cada uno llegue con el tiempo, aún en la esfera más modesta, á ser una personalidad digna, libre, honrada y sincera, que dé rienda suelta á sus facultades naturales y á su vocación, siendo ya un agricultor laborioso, ya un hábil mecánico, ya un militar valiente, ya un comerciante emprendedor, ya un científico de alto vuelo, y por encima de todo esto, un ciudadano y un hombre.

Para entender y practicar así la enseñanza, sobre todo en la educación primaria, son menester condiciones subjetivas y objetivas. Las primeras exigen del personal docente una preparación especialísima, tanto por lo menos como para explicar una cátedra de facultad. Las segundas requieren una transformación radical en los métodos. El mal más grave, por lo que mira á este punto, nace de que el mecanismo es novísimo y los procedimientos continúan siendo los antiguos.

Mientras en la educación primaria y especialmente en los primeros grados subsista el libro de texto y el procedimiento memorista y la preocupación de que los niños *luzcan* en los exámenes, diremos que aplicamos los principios de la Pedagogía moderna, pero seguiremos los procedimientos de la antigua, empírica y rutinaria, y esclavos de ella, daremos una enseñanza predominantemente intelectual, dejando ociosos el corazón y la voluntad del alumno.

Otro punto que requiere observación preferente es el relativo á la educación física, higiénica y moral. Salvo alguna regla aislada sobre estas materias ó alguno que otro ejercicio acompasado y uniforme, como las maniobras militares de los reclutas, la escuela no proporciona al niño aquella inspiración viva y constante que le hace cobrar interés por aumentar su vigor físico, que le hace amar la pulcritud del cuerpo y del alma, que le sugiere nobles anhelos de realizar buenas acciones, y que trasmitidos como impulsos encantadores, á que presta atractivo irresistible la espontaneidad infantil, refluye en bien de los suyos, y por medio de lo que se ha llamado *educación regresiva*, llega á convertir á los hijos en educadores de sus padres, sin jactancia, sin alarde y sin darse cuenta de ello en otra forma que por la viva satisfacción de ver aprobados con los hechos de los demás sus angélicas inspiraciones.

Repetimos ahora lo que decíamos al principio. Tienen razón los que preguntan si la escuela produce todo el bien que debe, en dar á entender con esto que hay que demandarle mucho más. No en vano se ha dicho que el magisterio es un sacerdocio; mas si ha de merecer ese nombre y su acción ha de ser fecunda, y su influjo bienhechor ha de trascender á las costumbres, preciso es que se aquilate por el trabajo, se engrandezca por la abnegación y se purifique por el sacrificio.

A través de las sombras de la hora presente, vislúmbranse los resplandores de luces lejanas mensajeras de días mejores: la luz de los caseríos en

nuestros campos que anuncian que allí hay una población laboriosa que fecunda la tierra con el sudor de sus frentes, y los resplandores que salen de nuestros establecimientos de enseñanza como una promesa de redención.

Principios nuevos y prácticas viejas

Desde el momento en que se forma una concepción nueva sobre cualquiera de los órdenes de la actividad humana hasta el instante en que los hechos del hombre se someten á ella, media siempre un gran lapso de tiempo, durante el cual se desarrolla el largo proceso que convierte las ideas en realidades vivas.

Todas las contradicciones que nos parece encontrar entre la teoría y la práctica, entre la ciencia y el arte, como si se tratara de principios antagónicos é irreconciliables, nacen de no considerar sino situaciones parciales, cuando tales juicios formamos.

Observados en su fuente, no sólo es una preocupación vana la supuesta contradicción entre el arte y la ciencia, sinó que son tan necesarios el uno á la otra como las dos mitades de una misma unidad.

La teoría no tendría valor alguno ni pasaría de una ilusoria fantasmagoría de la imaginación, si sus conclusiones no fueran conformes con la realidad de la vida; y de otro lado la práctica degene-

raría en ciega rutina, si no consistiera en la realización de lo verdadero ideal ó teórico.

La práctica racional no es otra cosa que la práctica de la teoría, ni esta merece tal nombre sino en cuanto es una visión anticipada de los fines á que la práctica ha de conducirnos y de las leyes á que nuestra actividad ha de someterse.

Lejos, pues, de existir antagonismo radical entre ambos factores, hay entre ellos un vínculo real y positivo tan evidente, como que es la misma esencia la que brilla en la idea y la que se hace carne en el hecho.

El arte, en su mas amplia acepción, abarca todo hacer con fines racionales, y según los y nuestro imprevisto de la mente del artista.

A primera vista, es cierto, parece que esas obras no han necesitado del previo elemento teórico, porque la idea y la ejecución, el fondo y la forma se presentan en comunión tan íntima, que es difícil marcar la distinción, cuanto más señalar la sucesión temporal en que han ido apareciendo en la fantasía creadora la concepción original y los móviles que le dieron la plasticidad de un producto concreto.

Pero no es porque falte en ese género de crea-

ciones ni la dualidad de los elementos teórico y práctico, ideal y positivo, ni tampoco el orden sucesivo á que aludíamos antes en los respectivos momentos de su aparición. Lo que en tal caso ocurre es que la rapidez del proceso artístico ofusca la mirada del que lo contempla, suprime las distancias y borra los límites que separan el fondo de la forma.

Las grandes obras de arte no carecen, pues, del elemento científico. El artista no llega á la posesión de la verdad por los lentos procedimientos de un investigador paciente, pero tiene la visión intuitiva de lo verdadero, al modo de una revelación maravillosa, que ha sido causa de que en todas las lenguas haya una palabra común para designar al poeta y al adivino. Y el mayor mérito de la obra de arte estriba en la fidelidad, en el vigor, en la vida con que late la idea bajo las formas sensibles que la expresan.

Además de mostrar estas consideraciones la íntima relación que existe entre lo teórico y lo práctico, tienden á robustecer la confianza en la eficacia de las doctrinas reconocidas como verdaderas.

Muchos son los que de ellas se enamoran y á toda hora las proclaman; pero son pocos los que no desmayan al llegar á la práctica y al tropezar con los obstáculos que suscitan más que las dificultades de las nuevas ideas las resistencias de los hábitos creados por las que antes estuvieron en boga.

Entonces es cuando surgen los conflictos entre la ciencia y el arte, entre la teoría y la práctica; mas en tal caso no se produce el conflicto porque haya

contradicción entre la idea concebida y su ejecución, sinó por la necesidad de luchar con resabios inveterados, siempre difíciles de extirpar, ó porque faltan al artista destreza, habilidad ó perseverancia para dar vida á los nuevos principios.

De una de estas contradicciones ofrece todavía bastantes ejemplos la práctica de la educación en las escuelas, no obstante las altas inspiraciones que ha recibido de la nueva Pedagogía, y á pesar de los indudables progresos debidos á su influjo. A estudiar esta clase de conflictos, no menos temibles por ser menos ruidosos, van encaminadas las observaciones que preceden y las que ahora vamos á exponer.

Entre los modernos principios pedagógicos que han obtenido universal asentimiento, casi podriamos decir que es el fundamental, porque ha mostrado la necesidad de cambiar radicalmente los procedimientos de la antigua enseñanza, el que asienta como base de la educación en todos sus grados el método intuitivo.

Lo esencial de este método consiste en ofrecer como alimento á la inteligencia; como calor al sentimiento, como acicate á la voluntad y como materia prima á la obra de la actividad humana, la realidad de la naturaleza y del espíritu en todas las esferas de la vida, poniendo ante los ojos del educando cosas tangibles y hechos positivos en lugar de la lejana y no siempre fiel referencia del maestro ó del libro.

Consecuencia de este principio, al par que una de sus mas fecundas aplicaciones, han sido las lla-

madas lecciones de cosas. Con el intento de ofrecer una muestra de esta aplicación y facilitar el aprendizaje de los maestros, empezaron á salir á luz obras de sumo interés, por cuanto iniciaron la marcha y abrieron una nueva ruta á la educación escolar.

El personal docente se apresuró á poner en práctica el nuevo sistema con una decisión y perseverancia dignas de los mayores encomios, y hoy día puede decirse que el método intuitivo es la ley á que obedece la educación escolar en toda la República.

¿Ha dado el moderno procedimiento todos los resultados que de él podemos prometernos? ¿Tropieza tal vez con algunos obstáculos que entorpecen su aplicación? ¿Cuáles son esos obstáculos, si existen, y cuál la manera más eficaz de orillarlos ó de vencerlos?

Cualesquiera que sean las respuestas que reciban estas interrogaciones, nunca habrá que atribuir las deficiencias ó vacíos que podamos notar á falta de excelentes disposiciones de parte de los encargados de poner á prueba los modernos métodos, sino, á lo sumo, á falta de decisión para abandonar los trillados senderos y á la pretensión generosa de echar el vino nuevo en odres viejos, por rendir homenaje de respeto á las tradiciones de la escuela.

Dos hechos, que puede observar por sí mismo cualquiera que visite los establecimientos de enseñanza primaria, demuestran que el método intuitivo, como procedimiento didáctico, no se aplica

todavía en su integridad, ni se emplea con la libertad de espíritu que su índole reclama del educador.

Estos dos hechos son: primero, la frecuencia con que en las lecciones de cosas se repite la serie de ejercicios, expuestos solamente á manera de ejemplos, en los libros que tratan de esta materia; segundo, la importancia que todavía se concede en esos primeros pasos de la educación al libro de texto y al ejercicio de la memoria, como pura retentiva de definiciones mecánicamente repetidas por el educando.

Por el primero de estos dos hechos se adultera la índole misma del sistema, que exige la presencia de los objetos hacia los cuales hay que dirigir la atención del alumno, y que deben ser escogidos de entre los mismos que por razón de su edad y de su género de vida pueden interesarle.

Por el segundo hecho se niega el principio en que descansa el método intuitivo, y se mantiene al lado de éste, otro sistema que lo contradice, ya por entender el educador que es el libro de texto un auxiliar que alivia su trabajo, ya porque los mismos autores de las obras, cuya autoridad moral es generalmente superior á la del maestro, llegan á atribuir un valor desmedido á sus producciones en virtud de un afecto semejante al que el padre siente por sus hijos.

Para que desaparezcan estos obstáculos, preciso es restablecer en toda la nitidez de sus términos el problema que entraña la obra de la educación,

asentándola sobre bases psicológicas y sacudiendo virilmente el pernicioso influjo de la rutina.

Los métodos antiguos conciben la enseñanza como una trasmisión de conocimientos del maestro al alumno. El educando es en ellos una especie de hoja en blanco, donde hay que ir escribiendo las fórmulas que el educador tiene ya preparadas, como fruto de un trabajo anterior.

Los nuevos sistemas consideran al maestro y al discípulo como dos seres entre los cuales no existe más diferencia que el grado de desarrollo á que en uno y en otro han llegado facultades y aptitudes que les son comunes. Dentro de esta nueva concepción, el educador es un guía experto que conduce al alumno con la seguridad del *vaqueano* por las diferentes regiones de la realidad, mostrándole las cosas, despertando su deseo de conocerlas y acompañándole en la formación del conocimiento de cada una de ellas, como dos obreros empeñados en la ejecución de una misma empresa.

Facil es comprender, considerada así la obra de la educación, que nada es tan opuesto á la naturaleza de esta labor como la trasmisión de conocimientos hechos, al modo de una revelación de secretos previamente descubiertos y atesorados por el maestro.

A la amplitud con que deben ser desarrolladas las llamadas lecciones de cosas, se opondrá, de seguro, la limitación del material de enseñanza de que puede disponerse en el recinto de la escuela; mas, aparte que un educador diligente y experto puede, por su propia iniciativa y sin gasto de nin-

guna clase, ampliar constantemente el material de enseñanza con objetos de uso común, que están siempre al alcance de sus manos, es bueno recordar también que su acción puede y debe ejercerse fuera de los muros del edificio escolar, apelando al poderoso auxilio de las excursiones artísticas, agrícolas, fabriles, etc., para ensanchar gradualmente los horizontes y el campo de acción en que ha de ejercitarse la atención y la insaciable curiosidad de los niños.

Pretender que el maestro llene su misión y que el nuevo concepto de la educación haya de producir todos sus frutos, sin más que atenerse á las inflexibles prescripciones de un horario invariable y á las rígidas fórmulas de un programa, que nunca será más que un índice, es pagar tributo á la letra que mata y abandonar la inspiración del espíritu que vivifica.

Una visita á las escuelas

I

Excitada mi curiosidad por el interesante relato de los grandes progresos que en pocos años habia hecho la instrucción pública en la República Argentina, ardía ya en deseos de conocer la organización de sus escuelas, aún antes de salir de España.

Confieso, sin embargo, que á veces me asaltaba el temor de sufrir un desencanto doloroso; porque á la desconfianza que inspira siempre el dictamen apasionado de los que juzgan en causa propia, uniase el recelo que despierta en el ánimo el frecuente abuso de la hipérbole, ganosa de trazar, en obsequio de las grandezas patrias, cuadros deslumbradores, cuyo brillo empañan muy luego las impurezas de la realidad, las dificultades de la práctica, la imperfección de los medios y las rebeldías de los hábitos tradicionales á la aceptación de las nuevas ideas.

Sabía de antemano que el celo y competencia del Consejo Nacional de Educación habían logrado dotar á las escuelas de la capital de grandio-

sos edificios propios; había llegado á mi noticia que á la iniciativa poderosa y á la tenaz perseverancia del doctor Zorrilla, ilustrado Presidente de dicho Consejo, se debía la producción de este renacimiento, que tomando prestada la palabra de otra lengua he de permitirme apellidar *eclosión* de una nueva vida; causábame íntima satisfacción saber que el Consejo Nacional no era, como lo son en otras naciones los consejos de instrucción pública, un mero cuerpo consultivo, sinó una institución fundamental y en cierto modo autónoma, que ha convertido en una realidad la aspiración perseguida ha muchos años por los pueblos mas cultos de Europa de organizar la enseñanza como una función social, independiente en su régimen interno de la acción del Estado, extraña en absoluto á las luchas de los partidos; pero á pesar de todo esto, dudaba si la riqueza del fondo correspondería dignamente á la grandiosidad de las formas, ó si, por el contrario, serían tales espléndidas apariencias florecimiento prematuro de la semilla arrojada en los surcos todavía abiertos de esta tierra de promisión.

La realidad ha superado á las esperanzas. Me bastó visitar cuatro escuelas graduadas de niñas, como primer paso en el estudio que me propuse hacer de la educación escolar en la República, para comprender la inmensa trascendencia de los progresos realizados en la esfera de la enseñanza, y para poder afirmar, recogiendo como en una síntesis mis impresiones, que las escuelas de Buenos Aires se hallan actualmente á tan-

ta altura como las de España, Francia é Italia y pueden sufrir sin desdoro la comparación con las alemanas.

Sirvan de comprobación á este aserto las siguientes observaciones, hechas sobre el terreno, y para cuya exposición he de esforzarme en coordinar mis ideas con los mas vitales problemas pedagógicos: el local, la organización y los programas, el caracter de la educación, el personal docente y el material de enseñanza.

LOS EDIFICIOS-ESCUELAS

Es cierto, sin duda, que la suntuosidad y magnificencia de los edificios no es lo más esencial para que prospere y fructifique la enseñanza. la cual se nutre principalmente de la capacidad del maestro y de su entera devoción á las delicadas funciones que la sociedad le encomienda.

Es también indudable, que en la más humilde cabaña y en la pobre escuela rural de la mas apartada aldea puede el genio de un Froebel realizar el prodigio de transformar radicalmente la ciencia y el arte de la educación, asentándolos sobre bases inconvencibles, y operar el milagro aún mas portentoso de la educación ascendente ó regresiva, convirtiendo á los hijos en educadores de sus padres; mas, aparte de las razones económicas expuestas por el Presidente del Consejo en sus informes anuales, existen en las populosas ciudades modernas y en la trama compleja de la vida que dentro de ellas se desenvuelve, otras mil razones

que avaloran el generoso pensamiento de levantar templos á la ciencia: no como aquellos otros que elevara la piedad de nuestros progenitores, rodeados de misterio, bañados en sombras, de naves inmensas, alumbradas por la indecisa luz de los rayos del sol apagados al atravesar los vidrios de colores ó por el resplandor tembloroso de las lámparas, tan incierto y dudoso como la fé que los encendiera; sinó templos llenos de aire y de luz, abiertos á todos los vientos, expuestos á todas las miradas, dispuestos para mantener á las nuevas generaciones en íntima comunión con la madre naturaleza, quien envía en oleadas de eterna juventud amorosos ósculos henchidos de promesas á las inmaculadas frentes de los pequeñuelos.

Encerraban las creencias de nuestros mayores tesoros de poesía, pero era aquella la poesía de un romanticismo adusto y triste, que las contrariedades de la vida trocaban en desconsolador desencanto, llevándoles á considerar la existencia como un valle de lágrimas. La poesía de nuestros tiempos más positiva, más real, más varonil; á la resignación estóica han sustituido las luchas de la vida, y á las esperanzas de ultra tumba las conquistas de la moderna civilización, que nos aportan los beneficios de la higiene, del bienestar y de una conciencia libre de sobresaltos y zozobras.

Necesario es que el niño se dé instintivamente cuenta de esta transformación, contemplando el grandioso edificio que la sociedad le ofrece por escena; que encuentre allí aire abundante y puro para sus pulmones, luz clara, suficiente y bien

repartida para sus ojos, limpieza y pulcritud para formar sus gustos, concierto y armonía para inspirarle sentimientos de orden, ternura y afabilidad para aprender á considerar que todos los hombres forman una gran familia enlazada por vínculos de solidaridad eterna, ejemplos de pundonor, de abnegación y de heroísmo, para beber en ellos el amor á la propia dignidad y á la dignidad de su patria.

Tantas y tan varias exigencias requerían como indispensable condición esos edificios monumentales, que son orgullo de los argentinos y admiración de los extranjeros, porque si toda la obra de la educación ha de cifrarse en capacitar al hombre, para que pueda adaptarse al medio ambiente por extremo complejo de las sociedades contemporáneas, la escuela debe ser una reproducción en pequeño de esa complejidad social, de suerte que el educando salga de manos del maestro convertido en un órgano útil de la comunidad en cuyo seno ha de desarrollar sus aptitudes.

Cuatro han sido, según dejo dicho al principio, las escuelas que he visitado hasta ahora, todas ellas correspondientes á la categoría de las llamadas graduadas ó completas de niñas, por más que en los primeros grados y con muy buen acuerdo asisten también varones á las clases. Estas escuelas han sido las establecidas en los distritos 3º, 5º, 6º y 14º, de las cuales son directoras respectivamente la señora Albina García de Ryan y las señoritas Arminda Santillan,

Amalia Gramondo y Angela G. Menendez. Aunque todos los locales reúnen condiciones apropiadas, es el más modesto por su capacidad y por sus cualidades arquitectónicas el del distrito 3º, y el del 5º el más capaz y suntuoso; pero en ninguno de ellos falta la cantidad de aire y de luz que los alumnos necesitan, ni se echa de menos ninguna de las condiciones requeridas por las prescripciones higiénicas.

Sin perjuicio de consignar más adelante mi opinión acerca del modo como se da la enseñanza en estos establecimientos, al tratar del personal docente, cúmpleme declarar aquí que las cuatro directoras han revelado gran competencia para el desempeño de su delicada misión en los varios ejercicios que he tenido el gusto de presenciar, y que sin entrar en comparaciones, siempre enojosas, es la señorita Menendez una profesora que por la solidez de su instrucción, por la perspicacia de su espíritu, por la perfecta posesión de los nuevos métodos pedagógicos y por el entusiasmo y la devoción con que se consagra á sus tareas, honraría la primera de las instituciones de enseñanza del extranjero.

Ni el carácter de mi visita, ni la rapidez de mi excursión permitían tomar las medidas necesarias para dar cuenta de las proporciones de los edificios, ni para cubicar cada una de las aulas y determinar la cantidad de aire respirable de que dispone cada uno de los alumnos. Habría sido éste por otra parte un trabajo ocioso, desde que la mera inspección ocular de los locales, la al-

tura de las habitaciones y la relativa amplitud de los patios, en que los niños efectúan sus evoluciones y sus juegos, bastan á evidenciar que en la construcción se han tenido en cuenta todas las indicaciones.

LA ORGANIZACIÓN Y LOS PROGRAMAS

En las memorias anuales elevadas al Ministro por el Consejo Nacional de Educación, había examinado previamente lo que concierne á la organización de los estudios y los programas de las enseñanzas. En las escuelas que he visitado he podido verlos en acción, y convencerme de las excelencias de la división en seis grados diferentes, que si á primera vista pueden parecer excesivos en número y en su clasificación arbitrarios, ofrecen por eso mismo una gran elasticidad, que permite á los maestros distribuir á los niños en grupos homogéneos, combinando la edad y el estado de desarrollo de las facultades, de suerte que el sistema simultáneo dé todos sus frutos y desaparezca el peligro de grandes desigualdades entre los educandos de una misma sección, desalentando al alumno y esterilizando el esfuerzo de los profesores.

En la confección de los programas, el Consejo Nacional ha abandonado el procedimiento cómodo y rutinario de ofrecer una lista exacta de los rótulos de las enseñanzas con que es uso dar cima á esta clase de empresas; y penetrando en el contenido de cada una de las materias cor-

respondientes á los diversos grados, ha determinado con entera precisión la cantidad ó la extensión de los conocimientos que en cada uno de ellos debe adquirir el alumno, el carácter de la enseñanza y hasta el procedimiento pedagógico que ha de aplicar el maestro en la evolución gradual y armónica de todas las facultades del niño; y no contento todavía con esto, ha consignado la absoluta preferencia del carácter educativo sobre el meramente instructivo, la necesidad de desenvolver paralelamente todas las facultades para esquivar el escollo de la mera educación intelectual y aún dentro de este orden de ideas el error frecuente de cultivar sólo la memoria, mientras yacen ociosas facultades más altas, como la razón y el entendimiento.

No han parado aquí los desvelos del Consejo Nacional de Educación, sino que en su afán de cuidar todos los pormenores y de anticiparse á prevenir los inconvenientes de una dirección defectuosa, han dado sus dignos miembros en la explicación de los programas, gallarda muestra de que saben estimar la importancia que tiene la base antropológica en la adopción de los métodos; y luego de fijar el principio de que la educación para ser completa ha de comprender por igual el ejercicio de las fuerzas físicas y espirituales, si ha de corresponder á la doble naturaleza del hombre, han seguido fielmente la marcha evolutiva de las energías y facultades del niño, y recomendado eficazmente que la educación intelectual y moral comiencen por la obser-

vación de objetos sensibles, y por la relación de hechos sencillos, accesibles á las mas tiernas inteligencias, graduando del propio modo los ejercicios corporales.

Es una verdadera satisfacción para el Consejo Nacional de Educación y una fortuna para la República Argentina, cuya más alta aspiración ha de consistir en formar hombres y ciudadanos, haber encontrado en las directoras de las escuelas que he visitado hasta el presente, y debo suponer que en todas las demás, expertos é inteligentes intérpretes de aquellos elevados preceptos. Que las mas sanas y fecundas doctrinas quedarían convertidas en letra muerta, semejantes á las borrosas inscripciones de los sepulcros, si no revivieran de continuo al conjuro de la palabra animadora del maestro.

En las escuelas á que me refiero, el libro de texto ha quedado relegado al lugar secundario que le corresponde, y en los primeros grados ha sido afortunadamente desterrado de la enseñanza. Los niños, en vez de aprender á conocer palabras y frases, como acontecía cuando imperaban los antiguos métodos, se aplican desde el primer instante á conocer cosas y hechos, comenzando por los más usuales y sencillos; y el maestro se limita á dirigir la atención del educando hacia aquellas cosas que le son más cercanas, para que las mire, las vea, las observe y vaya determinando una por una todas sus cualidades, que es después de todo en lo que própiamente consiste la obra del conocimiento.

Así, por ejemplo, en la escuela del 6º distrito que dirige la señorita Amalia Gramondo, he presenciado los ejercicios de un 1er. grado, compuesto de pequeñuelos de ambos sexos que se ocupaban en examinar una aguja, determinar sus partes, expresar la materia de que estaba fabricada y notar las diferencias entre una aguja de coser y otra de bordar. Jamás he oído decir tantas cosas de un objeto tan insignificante y usual; nunca he visto una reunión de niños, tan animada, tan alegre, tan satisfecha. Aquellas pupilas resplandecientes, en que brotaban las primeras chispas de la inteligencia, despertadas al contacto cariñoso de la mirada maternal de la profesora; aquellas cabecitas coronadas de en-sortijados rizos, semejantes á las de los ángeles que forman el coro de las vírgenes de Murillo; aquellas caritas sonrosadas y frescas que rebosan salud y alegría; aquellas tersas frentes bajo las cuales duermen las grandezas del pensamiento; aquellos diálogos vivos y regocijados, como las notas alegres de las aves madrugadoras al despuntar el día, todo aquel conjunto encantador de preciosas criaturas congregadas en el recinto de la escuela, sin distinción de alcurnias ni gerarquías, ha dejado en mi alma impresión indeleble.

A fuer de cronista imparcial, no tan celoso de extremar alabanzas, como de contribuir en la escasa medida de mis fuerzas al mejoramiento de la instrucción en ésta que ha de ser mi segunda patria, habré de señalar en lo que me resta por

decir sobre los varios puntos, objeto de mis observaciones, las deficiencias ó imperfecciones que he podido notar en la organización y régimen de las escuelas comunes. Tratándose de una obra humana, solo la lisonja podría proclamar que se halla exenta de toda imperfección, y más beneficio nos presta quien nos advierte de nuestros defectos para corregirlos, que quien realza, para engreirnos, nuestras buenas cualidades.

II

EL CARACTER DE LA EDUCACIÓN

He expuesto en lo que antecede las reflexiones que me han sugerido la contemplación de los soberbios edificios destinados á las escuelas y el estudio de la organización y los programas puestos en inteligente ejercicio. Réstame examinar ahora otros puntos ó fases del problema de la educación, que son á mi juicio, mas interesantes, por cuanto se refieren al carácter que dentro de una nación deben ostentar todos sus productos: á las condiciones de personal docente y á los medios materiales que el Estado puede y debe suministrar á los encargados de la enseñanza, con independencia de los que toca aportar á alumnos y maestros.

En la vida de las naciones como en la vida del individuo hay una primera función, verdaderamente insustituible, que consiste en recibir y asimilarse el resultado de todos los progresos reali-

zados hasta el día por las generaciones que pasaron. Hay otra segunda función, que estriba en imprimir un sello original y propio á todas las manifestaciones de la actividad y del pensamiento.

Por virtud de aquella primera función asimiladora, en que tan eminentes servicios presta el tesoro de la tradición al cumplimiento del destino humano, tiende á ser cada vez más igual el nivel de la cultura entre hombres y pueblos, y se revela con mayor evidencia cada día la aspiración á la unidad, que late en el fondo de la historia, y de la cual han sido expresiones, mas ó menos afortunadas, el sueño de constituir un Estado universal perseguido por los grandes conquistadores; la comunión de todos los hombres en la mas alta concepción del Cristianismo y la todavía vaga aspiración de nuestros tiempos de organizar un Estado internacional patrocinado por publicistas tan renombrados como Bluntschli. Los grandes pintores, han comenzado por copiar las obras maestras; los grandes escritores, por imitar el estilo de sus autores predilectos; los grandes estadistas, por seguir las huellas de los gobernantes mas ilustres.

Pero el valor de la personalidad, así individual como colectiva, no se mide tanto por la cuantía del caudal de cultura recogido y asimilado, como por el modo peculiar de poseerlo, y más todavía, por el poder genial de hacerlo fecundo en sus aplicaciones. La fuerza y el tesón de la voluntad para dar cima á toda empresa comenzada, el propósito firme de convertir en hecho la idea conce-

bida, el empeño perseverante de imprimir un sello original á las propias obras, acusan la presencia de una personalidad vigorosa y la existencia de un carácter. Puede el erudito cargado de conocimientos y noticias no ser más que un número; uno de tantos que naufragan en el océano de la vulgaridad, cuyas fauces jamás se cierran. La iniciativa, la originalidad, el carácter, donde quiera que se manifiesten, atestiguan que allí hay un hombre, un obrero, un colaborador en la obra de la historia universal.

Y esto que se dice de los individuos, puede afirmarse igualmente de las colectividades humanas, que también tienen su personalidad, su temperamento propio y su fisonomía. Reconocer las cualidades naturales de un pueblo, hijas en gran parte de su origen y de su historia; procurar estimularlas y desenvolverlas para acrecentar su poder y darle cada vez más relieve; interesar á las nuevas generaciones por el sentido de la educación en esa empresa patriótica y esforzarse por marcar el distintivo del genio nacional en todas las esferas de la vida, es el más noble intento con que pueden honrar los hombres el suelo en que han nacido.

Difícil sería en este punto señalar el menor vacío por lo que hace relación al carácter de la enseñanza en las escuelas. Allí he podido ver que el estudio geográfico de la República Argentina, seguido paralelamente con el de su historia y complementado en la parte que recibe el nombre de instrucción cívica con el conocimiento de sus

actuales instituciones, constituye un acertado procedimiento para imprimir carácter nacional á la obra de la educación. Deber de los encargados de dirigirla, que si es imperioso en todas partes, lo es aún más en una sociedad regida por instituciones democráticas y llamada por esto mismo á labrar con sus propias manos su prosperidad y su grandeza.

Por enlazarse íntimamente con este problema y por la delicadeza del episodio de que fui testigo en una de las escuelas por mí visitadas, cedo á la tentación de relatarlo. Después de presenciar los ejercicios de diferentes grados en la escuela del distrito 14, entré en un grado 6º en compañía de dos cariñosos amigos. Por indicación de la directora, señorita Menendez, versó la lección de las alumnas sobre la geografía, la historia y las instituciones políticas de la República; y mientras la inteligente profesora de aquella sección trazaba en la pizarra el mapa de la nación argentina, sus discípulas lo iban reproduciendo en sus cuadernos, respondiendo discretamente á cuantas preguntas se les dirigía. Llegó su turno al examen de historia, y una de las educandas refirió los hechos culminantes de la campaña llevada á cabo por el pueblo argentino hasta llegar á constituirse como nación independiente. Entonces la inteligente directora puso á aquella lección de historia este delicadísimo comentario:

«Los pueblos, como los hijos de familia, cuando llegan á la mayor edad, se emancipan y se hacen independientes, porque ésta es una ley de la vida;

pero ni los hijos deben maldecir de sus padres ó abrigar sentimientos de odio, ni los pueblos emancipados renegar de la madre patria»

Al oír pronunciar estas palabras sentí una emoción muy profunda. Cuando luego reflexioné sobre ellas, pensé que las sencillas frases de la directora encerraban toda una doctrina de las relaciones jurídicas que deben mediar entre la antigua metrópoli y los pueblos americanos que han rescatado su soberanía.

Reanudando la serie de mis observaciones cúmpleme indicar que la enseñanza que se dá á los niños en las escuelas, interesa mucho que guarde relación con las circunstancias de cada municipio; ó en otros términos, que tenga carácter local; pues así como importa mucho que en todos los establecimientos de educación resalte el carácter nacional á los fines y por las razones que quedan apuntadas, es también de primera necesidad que cada escuela se adapte á las condiciones especiales de la localidad en que se halle establecida, y atienda á capacitar á los alumnos para que el día de mañana puedan ganar su sustento.

Sin duda alguna esta observación sería mas pertinente, tratándose de las escuelas de varones, pero tampoco es enteramente ociosa, tratándose de escuelas de niñas. No hace muchos días tuve conocimiento de una ordenanza municipal que otorgaba cierta reducción en los impuestos á las casas de comercio regentadas por mujeres: estímulo aun que indirecto, poderoso para conseguir que la mujer obtenga medios decorosos de subsistencia en

ocupaciones sedentarias, propias de su sexo. Pues bien; si se tiene en cuenta el predominio casi exclusivo que en la ciudad de Buenos Aires tienen los negocios mercantiles, y si se repara en que gran parte de los establecimientos están destinados á la venta de telas y confecciones, desde luego se comprenderá la gran utilidad que tendría el dar carácter práctico á ciertas enseñanzas, como son las nociones de comercio, contabilidad y aritmética mercantil de una parte, y de otra el aprendizaje del corte y confección de trajes, bordados, pasamanería, etc. Esto sin contar con que en los destinos de correos, telégrafos y teléfonos podrían encontrar las jóvenes, elementos de vida decorosa é independiente, á condición de que en las escuelas adquiriesen la preparación necesaria.

Enlázase con esta consideración, por lo que respecta á las escuelas de varones, la introducción del trabajo manual, adecuado á las circunstancias de cada localidad, y á los oficios de mas aplicación, según los casos. Materia es ésta que requiere detenido exámen y que he de tratar en ocasión más abonada; pero cumple á mi propósito dejar aqui afirmado el principio de que el trabajo manual es condición ineludible para que la educación física sea atendida como merece. Urge apresurar el día en que veamos situado el taller al lado de la escuela y en que los individuos de las clases menos acomodadas, que son las más numerosas y en su mayoría no pueden recibir más enseñanza que la primaria, salgan de las aulas en condiciones de aplicar sus aptitudes y sus fuerzas, según las loca-

lidades en que residan á la agricultura, á la ganadería, al comercio ó á la industria.

EL PERSONAL DOCENTE

En lo concerniente al personal no he de repetir el alto concepto que me merecen las directoras y profesoras de las escuelas que he visitado. Además no se trata ahora de eso; se trata de anticiparse á las exigencias y necesidades del porvenir, cada día mayores y más imperiosas.

Una cosa es saber y otra saber enseñar. Una cosa es poseer un caudal de conocimientos suficiente y un criterio pedagógico reflexivamente formado, y muy otra cosa es sentir verdadera vocación por la enseñanza, tener el ánimo pronto á la abnegación y al sacrificio, y haber adquirido en la práctica la habilidad y el delicado arte que requiere una función tan difícil como la educación de tiernas criaturas. Todavía en nuestros tiempos ha menester el maestro que aspire á merecer dignamente este nombre, estar dotado de cualidades extraordinarias. Que ni la modesta oscuridad de la labor, ni las tremendas responsabilidades que en ella se contraen, pueden ser parte á engendrar poderosos estímulos, cuando la vida nos ofrece caminos de prosperidad menos ásperos y difíciles.

A los maestros les incumbe honrar su función, elevando el nivel de su cultura y al Estado le toca ennoblecerla, colocándola en condiciones de hacerla amable á las inteligencias superiores.

Para ello es de necesidad aumentar progresiva-

mente los estudios en las Escuelas Normales, introduciendo en sus programas todos los adelantos y todas las ampliaciones llevadas á cabo en otros países; completar la preparación teórica con el ejercicio de la enseñanza en escuelas modelos establecidas para este fin; y premiar á los maestros que más se distinguen por su laboriosidad é inteligencia, encomendándoles comisiones bien retribuidas, para que vayan á estudiar los progresos realizados en los establecimientos docentes de Europa.

Mis especiales puntos de vista sobre la homogeneidad de la primera y segunda enseñanza, que hoy aparece truncada en todas partes, constituyendo dos diversos grados, exigen que mientras tal división subsista haya una inspección facultativa distinta para cada uno de esos dos grados ó periodos.

Así organizadas las inspecciones, deberían estar obligadas á dar anualmente cuenta escrita de sus trabajos, con expresion minuciosa del estado de las escuelas, resultado de las reformas introducidas en ellas y propuesta razonada de aquellas otras que la experiencia aconsejase como más necesarias y perentorias.

EL MATERIAL DE ENSEÑANZA

En lo que se denomina material de enseñanza se suele comprender los libros, las láminas, los aparatos de física, los laboratorios, los ejemplares de seres naturales, y en suma todos aquellos medios, reales ó gráficos, de que puede servirse el maestro

para despertar la inteligencia de los niños y ayudarles á formar concepto de las cosas.

No es mi ánimo dejarme llevar de una exagerada reacción contra lo antiguo y negar en redondo la utilidad de tales elementos, no; pero es indudable que el niño al ver esos objetos, cuya procedencia no conoce, esos esquemas, que carecen de realidad, esas colecciones, cuya complicación y número le abruman, no se siente interesado en su estudio, porque le parece y con razón, que son cosas muertas. En cambio si se le enseña la planta en el campo; el mineral en la roca á que está adherido; el arte en el monumento ó en el cuadro; las instituciones políticas en las sesiones de las cámaras y en las disposiciones oficiales, la geografía primero en el recinto de la escuela y luego en la calle donde habita, y mas tarde en la ciudad y por último en una serie de excursiones, recorriendo el territorio; si para que conozca los productos de la industria se le lleva á las fábricas para que vea como son elaborados; y en una palabra, lo estudia todo en movimiento, en acción, en vivo, sus conocimientos no serán frases huecas confiadas á la memoria, sino vistas de las cosas mismas, tan presentes á sus ojos, como á los ojos del maestro, al cual solo le toca ir solicitando y dirigiendo la atención del alumno para que las mire y las vea.

Testigo presencial de la gran utilidad que reportan otros países de las excursiones escolares, no he de concluir sin expresar mi vehemente deseo de ver ensayado por el magisterio argentino este procedimiento pedagógico. De los votos expresa-

dos en este artículo, dos se han cumplido desde la fecha en que fué escrito: la introducción del trabajo manual en la enseñanza, y el ensayo de las excursiones.

Sistema pedagógico del conde Tolstoï

La vida en cierto modo independiente y aislada que hace el imperio ruso, como si el carácter peculiar de la raza eslava opusiera una resistencia tenaz á recibir el influjo de la civilización europea, presta singular interés y rodea de misteriosos atractivos cuanto se refiere á la labor interna de aquel pueblo en todas las relaciones sociales.

Contra el lamentable atraso en que todavía se encuentra, representan una protesta viva sus grandes escritores, cuya filiación, ya que no en los hechos materiales por lo menos en el orden de las ideas, se enlaza estrechamente con esa serie de múltiples manifestaciones que, encaminadas á idéntico fin, han recibido el nombre de nihilismo.

Ivan Turgueneff y el conde Tolstoï, el primero con decisión más briosa, el segundo con más profundidad de pensamiento, han sabido encarnar en sus obras el nuevo espíritu, que comienza á animar la conciencia del pueblo moscovita, y han iluminado con los resplandores del genio las deformidades del régimen autocrático, que constituye un anacronismo en el viejo continente, haciendo

vislumbrar en sus poéticos presentimientos lejanas perspectivas de una condición social y política más racional y más humana.

A ninguno de esos dos grandes novelistas ha podido ocultarse que en la obra de la educación popular estriba el secreto de la regeneración anhelada y la esperanza de un porvenir más risueño; pero mientras en Ivan Turgueneff alienta como en estado latente ese íntimo convencimiento, en el conde Tolstoï ha tomado cuerpo la idea y adquirido las formas tangibles de un propósito definido, hasta el punto de haber consagrado notables escritos á la exposición de sus doctrinas pedagógicas y haberlas llevado á la práctica con la fundación de una escuela en su posesión de Jasnaïa-Poliana en la provincia de Tonla.

Aunque á primera vista pueda parecernos de interés muy remoto el estudio de estas manifestaciones pedagógicas, no dejará de comprenderse que es en realidad de gran importancia el conocerlas. De un lado, porque las revelaciones geniales en todo tiempo son de inestimable valor, para formar la historia de las instituciones humanas; y de otro lado, porque, no obstante al aislamiento de Rusia, á que aludíamos antes, las grandes inteligencias salvan las barreras que dificultan la comunicación con otros pueblos, y sea por accidente, sea por ley natural que así lo impone, es lo cierto que llegan á penetrar en la vida universal de su época, recogen como en un foco central los rayos dispersos que proyectan luz apagada y difusa, y una vez operada esa con-

centración, enciende esplendorosa antorcha que ilumina con viva claridad las inmensas regiones del espíritu.

Ivan Turgueneff en el destierro y Tolstoï por medio de las grandes relaciones que le deparara su rango aristocrático, han llegado á ser no dos rusos más ó menos distinguidos é ilustrados, sinó dos europeos, dos hombres del siglo XIX, capaces de intervenir como inteligentes colaboradores en la obra de la civilización universal.

A estas condiciones personales únese el contingente de los hechos realizados en la misma Rusia á partir de la segunda mitad del siglo, pues por mucha que sea allí la lentitud del progreso, y por muy refractaria que se muestre la organización política de un pueblo á toda innovación tenida por peligrosa, es imposible que se sustraiga en absoluto á la acción de los poderosos agentes que actúan en la labor de la civilización contemporánea.

Por eso en la misma Rusia de este siglo ha impuesto el progreso trascendentales reformas.

Una de las más importantes fué la emancipación de los siervos llevada á cabo por Alejandro II el 19 de Febrero de 1861. Casi al mismo tiempo se decretaba la autonomía provincial y el servicio militar obligatorio; se instituía el procedimiento oral en los tribunales y el jurado en materia criminal; y por último, la instrucción pública se hacía accesible á todas las clases sociales.

Siguió á este despertar del espíritu la aparición

de una tendencia general en favor de la educación del pueblo. La literatura nacional adquirió giros populares. Fundáronse escuelas primarias, y como complemento de éstas, escuelas dominicales para adultos, con el fin de que los campesinos y los obreros pudieran asistir á ellas con la regularidad conveniente.

Ese momento fué el elegido por el conde Tolstoï para edificar en sus dominios de Jasnaïa-Poliana una casa de piedra de dos pisos, donde instaló la escuela del mismo nombre de su posesión, que lo ha hecho célebre en los anales pedagógicos.

«Dos habitaciones, decía en su periódico, están reservadas á los niños, dos á los maestros, y otra sirve de gabinete de trabajo. En el pórtico una campanilla suspendida de un cordón. En el vestibulo inferior el gimnasio, en el superior, el taller. La escalera y los vestibulos llevan impresas huellas de nieve y de barro; aún allí se puede leer en las paredes el horario con la distribución del tiempo».

Pero un hombre de genio tan agitado y singular como Tolstoï no podía menos de provocar las críticas más vivas sobre su manera de atender la escuela. Sus íntimos dudaron del éxito de la empresa y sus adversarios la consideraron como una nueva locura de ese espíritu prodigioso. Sea de ello lo que quiera, la obra pedagógica de León Tolstoï bien merece que el observador se detenga á examinarla. Tiene un valor intrínseco incontestable y además contribuye á dar á conocer al gran

novelista bajo uno de sus aspectos generalmente ignorados.

De él ha dicho uno de los profesores mas eminentes del Instituto de Francia, Mr. Michel Bréal: «Todos los hombres á quienes preocupa el problema de la instrucción popular querrán conocer hasta sus últimos pormenores el pensamiento de este noble y profundo espíritu».

*
* *

Como punto de partida de su doctrina, León Tolstói plantea estas dos cuertiones: «¿Qué hay que enseñar? ¿Cómo enseñar?» Examina y discute cuanto goza de autoridad en el mundo pedagógico de Europa. Se subleva con violencia á menudo, con pasión siempre, contra la concepción que consiste en aplicar á la raza eslava los mismos métodos aplicados con fruto á las razas germánicas y latinas. Ni Pestalozzi, ni Diesterweg, ni Dencel, ni Wurtz, ni Froebel le parecen aceptables, y se burla del método y de la eurística, de la didáctica y del *concentrismo*, cuya oscuridad para el vulgo pone en relieve.

Como es facil notar, aborrece menos estos sistemas por lo que abligan á los alumnos á aprender por fuerza, que por la ignorancia relativa en que dejan á los maestros. Los procedimientos alemanes, dice á cada paso, ofrecen á los profesores una inmensa ventaja, causa de que estén tan enboga, á saber: que el maestro no tiene que hacer grandes esfuerzos, no tiene que estudiar constan-

temente, ni que reflexionar sobre los métodos de enseñanza. Luego añade que con el método alemán el profesor emplea la mayor parte del tiempo en enseñar á los niños lo que ya saben, y se vale de un manual que le facilita la tarea.

Lo que á ningún precio quiere Tolstoï, lo que destierra con preferencia á todo, es la coacción. Con una confianza ilimitada en el *monjik* (el mismo niño, de quien celebra la inteligencia, la gran ciencia de la vida práctica, la aversión á todo lo falso), llega á la conclusión absoluta de que el criterio de la pedagogía, es la *libertad*, y el solo método de instrucción la *experiencia*.

Así resuelve, teóricamente por lo menos, una parte del problema pedagógico, tal como antes hemos dicho que lo formula: «¿Cómo se debe enseñar?»

Tolstoï, que ha aplicado prácticamente ese criterio, sostiene que le ha ido muy bien con él. «Yo no obligaba á nadie, dice, y si notaba que los discípulos no aplicaban tal ó cual precepto, no me imponía á ellos y buscaba otro modo de enseñarles». Lo cual equivale á decir: ¿tiene el profesor el derecho de indicar al alumno la materia que ha de aprender ó debe dejar que el alumno decida? Tolstoï piensa que el niño, el *monjik*, debe quedar siendo maestro de sí mismo aún en materia de enseñanza; verdad es que en general el aldeano eslavo no tiene gran ambición; limita voluntariamente su deseo de saber al arte de leer y escribir el ruso y el eslavo y al cálculo. Poco le importa la historia natural, y la geografía y hasta la historia de su país. Juzga esos conocimientos inútiles ó por lo menos supér-

fluos en el cerebro de sus hijos. Dos ciencias le bastan: las ciencias exactas que escapan á las fluctuaciones de la opinión, y los idiomas extranjeros. León Tolstoï da la razón al aldeano eslavo.

Entre nosotros habría que preguntar si cuando tengamos necesidad de aprender una ciencia podremos hacerlo sin el auxilio de otra persona, si nos lo permitirán las dificultades de la existencia, y en una palabra si será tiempo aún. Y todavía si hubiéramos de aplicar las teorías de Tolstoï preguntaríamos otras muchas cosas.

* * *

Los espíritus bien organizados comenzarán por interrogar el grado de libertad que deberá admitirse en la escuela.

León Tolstoï respondería desde luego brutalmente, que esa libertad debe ser absoluta: palabra alrededor de la cual gira cuando dice: «Esa libertad no podría ser limitada de una manera estricta; se mide solo por el grado de saber ó aptitud del maestro. No es una regla fija; sirve para establecer la comparación de unas escuelas con otras, y los métodos introducidos en la enseñanza escolar. Una escuela vale más á medida que la coacción es menor. El método que no exige en su aplicación un aumento de disciplina es bueno; el que lo exige es seguramente malo».

Hay tres maneras de educar á los monjiks: la antigua ó congregacionista, en que los niños empezaban por la lectura de los salmos y la Biblia;

la segunda, la alemana ú objetiva; y finalmente, la propia de Tolstoï, que se resume en la palabra libertad.

Del punto de vista de la armonía, él mismo dice esto: «En la escuela congregacionista se oyen los gritos monótonos y antinaturales de todos los discípulos y de vez en cuando los severos gritos del maestro; en la escuela alemana se oye solo la voz del maestro y alguna que otra vez las tímidas voces de los alumnos; en la mía las voces de los maestros y de los discípulos confundidas».

León Tolstoï da gran importancia á la iniciativa privada en la enseñanza escolar. Esa iniciativa ha cobrado gran impulso á pesar de las ordenanzas dictadas en 1870, para quitar la autoridad intelectual cuanto fuera posible al partido nihilista.

Antes de ese año existía en Rusia un número considerable de escuelas dirigidas por personas de condición inferior, procedentes del ejército ó de la iglesia. Los niños aprendían allí á leer y escribir, y los monjiks se daban por contentos con llegar á contar hasta ciento. Pues bien; de esas escuelas, dice Tolstoï que eran *naturales* y se desarrollaban á compás con las necesidades del pueblo. Esas escuelas rudimentarias fueron suprimidas y esta disposición fué censurada por Tolstoï, el cual escribía en 1885 que era preciso dejar al pueblo la mayor latitud, porque conociendo sus necesidades sabe donde ha de encontrar buenos maestros. En este sentido dirigía una amonestación al *Zemstoo* ó Consejo General de la provincia, donde se lee: «Debe recordarse que la primera forma de la

escuela y el ideal á que es preciso tender, no es la casa de piedra y de hierro donde se instala la escuela moderna, sinó la *izba* donde habita el monjiko, con los mismos bancos, la misma mesa en que come; no es el profesor vestido de levita ó la institutriz de esmerado tocado lo que hace falta en la escuela, sinó el maestro ó la maestra con el traje del pueblo; no son las escuelas con cien alumnos, sinó con cinco, seis ó diez».

Desea, pues, que el profesor sea lo menos caro posible y que se aproxime al pueblo por su educación. Es ésta una rusticidad innegable; pero Tolstói no dice si la iniciativa privada daría otros resultados que el de enseñar la lectura y la escritura.

Lo cierto es que en Rusia la iniciativa privada ayuda de una manera eficaz á los poderes públicos. El movimiento que comenzó en 1861 se ha acentuado y las escuelas dominicales, copiadas de la escuela modelo de Kharkof y que la señora Cristina Altchevsky, dirige con piadosa solicitud, se han multiplicado, remediando la ignorancia de los monjiks más que el sistema del conde Tolstói. Podemos darnos cuenta de ello examinando la tentativa de Jasnaïa-Poliana, á la que ha consagrado el gran novelista una parte de su existencia.

*
* *

Los alumnos que frecuentan la escuela de Jasnaïa-Poliana, difieren en absoluto de los que asisten á las escuelas en los demás países. Nuestros programas, como todos los europeos, dejan al maestro

gran iniciativa en cuanto á los trabajos que han de ejecutarse fuera de las horas de clase. En el sistema de Tolstoï el niño nada tiene que preparar en su casa. Véase lo que él mismo dice de los alumnos el día que el profesor entra en la escuela:

«Los alumnos se sientan donde les place: en los bancos, sobre las mesas, en la ventana, en el suelo, en un sillón. Los amigos de la misma aldea, sobre todo los pequeños, siempre se ponen juntos. Al lado del primero que se sienta van colocándose los demás y en su fisonomía se retrata una expresión de satisfacción y felicidad, como si se sintieran dichosos al verse allí».

Describe luego el alboroto que promueven removiendo los bancos, haciendo cada cual lo que se le antoja, disputándose los objetos, haciendo gimnasia, etc. Ellos mismos se calman sin que nadie intervenga; no es posible contenerlos por la fuerza; los gritos del maestro no harían más que excitarlos.

Para Tolstoï la base de su sistema, como ya hemos dicho, es la libertad, y ese desorden interior de la escuela es lo que llama orden libre.

En los pedagogos franceses ha encontrado Tolstoï críticos severos, que no ven en su manera de considerar la educación de los niños sinó una originalidad del gran escritor, y aseguran que ese desorden de la escuela no puede satisfacer al mismo Tolstoï sinó desde el punto de vista artístico.

En cuanto á los estímulos para promover la aplicación de los alumnos, Tolstoï reconoce que ha debido conservar el sistema de las notas ó califica-

ciones, para que los mismos niños encuentren en ese medio una apreciación de su trabajo, mas no para despertar la emulación entre ellos, porque estos recursos, dice, son de nuestra organización primitiva y están cayendo en desuso.

*
* *

No puede negarse que Tolstoi es como gran poeta algo soñador, algo utopista; pero tampoco es posible desconocer el fondo sano y regenerador de sus doctrinas pedagógicas. Su empeño en respetar el libre desenvolvimiento de las facultades del niño, y en asemejar la escuela á la vida del hogar, apróximándola á la naturaleza, son ideas que corren paralelamente con las tendencias más racionales de la pedagogía contemporánea. Como movimiento de reacción contra la rigidez de los antiguos métodos, semejantes á instrumentos de tortura, no pueden en el fondo recibir sino aplausos, aunque traspasen por el momento los límites precisos de esa reacción saludable.

Además, para juzgar del ensayo de Tolstoi, como de otros semejantes intentados en diferentes países, es indispensable recojer cuidadosamente los resultados de la experiencia de tal sistema y confrontarlos con los obtenidos por los que se inspiran en los principios de uniformidad y severa organización que distingue á ciertos institutos docentes.

Esa experiencia no puede ser realizada en poco

tiempo, ni condenada ó absuelta la doctrina por datos parciales, incompletos y fragmentarios, cuando los métodos tradicionales están desacreditados.

«Educar á los niños, dice uno de los críticos de Tolstoï, con sistemas que datan de un siglo sería un crimen de lesa humanidad, y despues de las reservas hechas, encontramos del mayor interés la obra pedagógica de Tolstoï, y la lectura de sus escritos sobre la materia; lectura que cautiva, como todo cuanto sale de la pluma de este espíritu prodigioso, y tanto más digno de alabanza, si se tiene en cuenta que á la obra de la educación ha consagrado la mayor parte de una larga existencia».

Así hablan los mismos que por tradición y por hábito ofrecen mayores resistencias á la introducción de grandes reformas en la organización de la educación popular.

La educación de la clase obrera

La cuestión que en estos términos planteamos es uno de los varios problemas que la llamada *cuestión social* tiene que incluir entre los necesitados de solución más perentoria.

Y no es ciertamente al obrero á quien solo interesa satisfacer las necesidades de su cultura, impuestas por las exigencias de los nuevos tiempos. La sociedad entera se halla interesada de un modo directo en que esas grandes masas, ya sobrado advertidas de su influencia real en la vida del Estado, adquieran la capacidad indispensable al ejercicio de los derechos que le corresponden como elemento social, próximo á transformarse en una fuerza política.

Los programas de las asociaciones obreras y la misma diversidad de sus manifestaciones, evidencian que no han llegado todavía á darse clara cuenta de su misión para poder formularlas de suerte que obtengan de parte de la clase trabajadora universal asentimiento; pero demuestran á la par que el influjo de las ideas de justicia, difundidas por todas las naciones desde las postrime-

rias del siglo pasado, y el acicate de las necesidades, engendradas por la grandiosa transformación de la industria en el siglo presente, han conspirado de consuno á despertar en los elementos populares el presentimiento de su importancia y la aspiración á traducirlas en los hechos.

Cuando ese movimiento de las clases obreras apenas apuntaba y no podía definirse con la lucidez necesaria, para estimarlo como un proceso reflexivo, se explica que los poderes públicos, invocando el principio del *salus populi*, á cuya sombra se han consumado tantas iniquidades, apelarán á los procedimientos de represión y negasen á las asociaciones de esa índole hasta el reconocimiento de su vida legal.

La misma violencia de sus manifestaciones daba apariencias de legitimidad á la enérgica decisión de reprimirlas, imaginando tal vez que sería posible el exterminio; pero cuando esas manifestaciones han adquirido condiciones de universalidad, formas templadas y caracteres reflexivos, fuerza ha sido reconocer que no se trata de una perturbación caprichosa, promovida por circunstancias pasajeras, sinó de un movimiento social que entraña aspiraciones dignas de estudio y de un problema fundamental de las sociedades contemporáneas, que á todos nos importa resolver sin demora.

No son de nuestra incumbencia las medidas políticas que inmediatamente toca aplicar al hombre de Estado, y que al mismo tiempo que coadyuvan de una manera práctica á la solución del problema

social, tienden á ir sorteando las dificultades de la situación creada, mediante una juiciosa ponderación de los varios elementos que en ella actúan.

Pero la educación política del obrero tiene suma importancia para determinar su posición en las sociedades modernas y para decidir de su suerte; y ya en este terreno es incuestionable el derecho y aún el deber que nos asiste para terciar en la contienda, toda vez que este aspecto del problema cae de lleno bajo la jurisdicción de las instituciones pedagógicas.

Sería, con efecto, una pretensión irracional que las clases obreras aspirasen á ejercer una influencia política positiva, sin preocuparse de adquirir previamente aquel grado de capacidad que es indispensable al conocimiento de su propio derecho y á la plena conciencia con que deben ejercerlo. Ese grado de capacidad supone, cuando menos, una educación general que eleve el nivel de su cultura y que les permita obtener cierta homogeneidad de condición y comunidad de aspiraciones con los demás elementos sociales; pero las clases trabajadoras han menester asimismo una educación cívica que les imponga de sus peculiares deberes y les muestre cuáles son las responsabilidades que contraen al tomar puesto en el concierto de las diferentes fuerzas que actúan en la vida del Estado.

Cómo se ha elaborado históricamente la aspiración de las clases trabajadoras á intervenir de un modo eficaz en la vida política, es por demás evidente. Semejante aspiración no podría surgir

mientras subsistieran los elementos sociales y la organización de la Edad Media, del Renacimiento y de la Monarquía pura, con la organización cerrada de los gremios, con el estrecho espíritu de protección, con aisladas corporaciones de privilegio y con un Estado desligado de la sociedad, regido por personas á quienes el mero hecho del nacimiento colocaba en la cima, viniendo á ser ellas la *autoridad misma*, no su representación.

La vida moderna, inspirada en más altos ideales, gobernada por concepciones jurídicas más perfectas, ha exaltado el valor del individuo, ha asignado á todos un papel más ó menos importante, pero una función al cabo en el gobierno de la comunidad; y difundiendo por todas partes los principios de la democracia, viene empeñada durante este siglo en realizar una verdadera ecuación entre la sociedad y el Estado, á fin de que no quede excluido de la órbita de éste ninguno de los elementos de que aquella se compone.

El éxito ha respondido á la justicia del intento. Podrá haber disintimientos—y los hay—en la manera de estimar el valor relativo de cada uno de esos elementos sociales, porque esto depende de mil circunstancias variables y de la misma independencia del criterio individual; pero lo que ya no puede discutirse es que todos los elementos sociales tienen algún valor y que todas las fuerzas humanas han adquirido la conciencia de lo que valen y significan.

Preciso es que la educación coopere eficazmente á recoger los frutos de esta labor de los

siglos, si no queremos que la acción de tales factores degenera en un movimiento licencioso de tendencias anárquicas, faltas de dirección y disciplina. Las clases directoras serían las responsables de que se trocara en realidad este peligro, que sólo puede conjurar la acertada educación del obrero.

No basta que haya dado la vuelta al mundo la declaración de los derechos del hombre, ni que se halle inscrita al frente de todas las constituciones de los pueblos libres.

No basta que al trabajador se le reconozca el derecho de contratar libremente, sujeto no más que á la ley de la oferta y la demanda, ni que el trabajo manual se haya elevado á la categoría de una mercancía de que su dueño puede disponer como y cuando quiera.

No basta proclamar el principio de que el hombre no es un *puro medio*, y que le son debidas todas aquellas condiciones que hacen de él una persona racional, si llegado el caso de practicar estas ideas nos encontramos que ellas no han penetrado en el alma del trabajador y que no procede en su vida de conformidad con tales afirmaciones.

Formar el hombre interior consciente y convencido, capaz de manifestar exteriormente el fondo sano de las ideas desarrolladas por el progreso: tal es la obra civilizadora y verdaderamente piadosa que la educación debe proponerse respecto de las clases obreras, en vez de poner diques á

sus justas aspiraciones, exasperando antiguos odios y recrudeciendo luchas cruentas.

Por otra parte, y en previsión de que no siempre son bastante poderosos los elementos materiales para dominar las situaciones difíciles, es preciso, como ha dicho un insigne educador, prevenir con abundantes *reservas de moralidad*, con repletas *cajas de resistencia moral* las crisis económicas, inculcando al obrero, al par que la idea de su poder, la de su responsabilidad correspondiente.

Para lograr tan altos fines, para instalar un Estado próspero, una sociedad fuerte y bien constituida, hay que formar antes hombres y ciudadanos capaces en el goce de un bienestar relativo, fuertes, robustos y bien alimentados. Y todo ello ¿qué es más que educar? La regeneración de un hombre ó de una clase ha de ser ante todo regeneración moral y regeneración fisiológica.

Con el intento de demostrar los estrechos deberes que en punto á la educación de la clase trabajadora competen al Estado, á las corporaciones, á las iglesias y á las sociedades de todo género, podríamos extendernos en largas consideraciones; pero son estos deberes tan obvios, que preferimos limitarnos á apuntar la idea y á consignar un recuerdo por extremo oportuno.

No ha mucho tiempo que una ilustre escritora, doña Concepción Arenal, cuya pluma estuvo siempre al servicio de las clases necesitadas, hizo ver en un no'able trabajo la complicidad social que existe para la comisión de muchos delitos,

y «como la sociedad, por incurria, por mala dirección, no impide unas veces la producción del crimen y otras mil lo provoca».

Una parte considerable del problema de la educación del obrero ha quedado resuelta en el mayor número de los países y cumplidamente en la República Argentina, con el establecimiento de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria. El trabajador que ha frecuentado la escuela sale de ella provisto de ciertos medios para defenderse fisiológica y moralmente en las luchas de la vida.

Por desgracia no se encuentran en iguales condiciones los obreros adultos, á muchos de los cuales falta esa preparación y esa disciplina de la educación escolar, y como en nuestros tiempos se vive muy de prisa y las crisis son violentas y las transformaciones rápidas, hay necesidad de proveer á esa exigencia, arbitrando recursos que mejoren sin grandes dilaciones ni enojosas esperas la educación de las clases trabajadoras.

Entre los numerosos medios que cabe poner en práctica, entendemos que serian los mas eficaces la multiplicación de las escuelas de adultos, donde pudiera darse adecuada instrucción al obrero en horas compatibles con su trabajo; la instalación de salas de lectura, bibliotecas, orfeones y gimnasios, y la formación de ligas de templanza, de sociedades cooperativas, Montes de Piedad, cajas de ahorro, etc., etc.

Con tales elementos se imprimiría un gran impulso á la educación de las masas populares, y en lugar de encontrar en ellas peligros, obstáculos,

resistencias y gérmenes de perturbación emponzoñados por la desconfianza con que miran á todos los partidos políticos, las veríamos tender á organizarse como una de las fuerzas más sanas y más poderosas de la sociedad y del Estado.

La lengua española en América

CONFERENCIA EN EL CENTRO UNIÓN OBRERA
ESPAÑOLA.

SEÑORAS, SEÑORES:

No atribuyais á jactanciosa vanidad lo que voy á deciros. No me ha sorprendido el cariñoso recibimiento que me habéis dispensado esta noche: lo esperaba, y no porque crea merecerlo. Lo acepto sólo como justa retribución del afecto que he profesado siempre á esta sociedad, lo mismo cuando la acompañaba en sus humildes orígenes y la seguía en sus primeros pasos, compartiendo la satisfacción de verla alcanzar una prosperidad relativa y obteniendo el honor de presidirla, como después, cuando en aras de la paz, estimé de mi deber alejarme temporalmente de vuestro lado para apaciguar querellas intestinas y seguí con íntimo regocijo el movimiento de progreso que ha elevado á altura tan envidiable el Centro Unión Obrera Española.

Mis gustos personales, de acuerdo con la transformación que se ha operado en los últimos años en el arte de la palabra y que ha hecho reemplazar la frase grandilocuente y exaltada por la ex-

posición serena y apacible, van á permitirme dar á esta conferencia el tono de una amistosa conversación, y me consentirán hacer toda clase de observaciones con sinceridad absoluta, sin otra limitación que la de no herir con ellas el sentimiento personal de nadie.

Usando de esta libertad, quisiera llamaros la atención sobre el caracter de estas conferencias, las cuales, más que á suministrar enseñanzas, tienden á despertar el interés hacia determinados asuntos, mirados generalmente con censurable indiferencia.

Hablo, traduciendo literalmente la frase latina, «de la abundancia del corazón», lleno siempre de los recuerdos y memorias de la patria. Un recuerdo va á servirme para rogaros que modifiqueis en lo posible el aspecto de estas solemnidades.

Allá por el año de 1869, cuando acababa de realizarse el suceso mas trascendental de la historia política de España en los tiempos modernos, el inolvidable Don Fernando de Castro, rector entonces de la Universidad de Madrid, instituyó las conferencias dominicales para la educación de la mujer. Celebrábanse éstas en el Paraninfo de la Universidad, sin otros asientos que los toscos bancos de roble, ni más ornamentación que la madera ennegrecida por el tiempo, que cubría los muros de la sala. Allí se congregaba, sin embargo, numerosísima concurrencia, de la que formaban parte desde la modesta esposa del menestral, hasta la dama aristocrática; y aquellas conferencias determinaron un estado del espíritu público, que permi-

tió muy luego la fundación de la Escuela de Institutrices, una de las instituciones de que con mayor razón puede envanecerse la capital de España.

Ha hecho bien vuestra Comisión Directiva en rodear aquí las conferencias de cierto aparato artístico, para darles el atractivo de que carecerían en otro caso, pero á vosotros toca ir las despojando de esas exterioridades é imprimirles un carácter más severo.

No es enemigo quien esto os dice de los esparcimientos del ánimo, ni de los placeres con que brinda la vida, en la cual alternan el valle de lágrimas y las perspectivas risueñas. Recuerdo que me produjo gratisima impresión la invitación que el ilustre Renán dirigió á una comisión de estudiantes que se presentó á felicitarle en los últimos años de su vida, para que aprovechasen los días de la juventud saboreando sus goces y sus placeres; pero cada cosa pide la hora y la ocasión propicia, y debe evitarse la brusca transición, en un mismo acto, de las regaladas notas artísticas á los severos acentos de la nota prosaica.

He elegido por tema de esta conferencia las alteraciones que la lengua española ha sufrido en América, y especialmente en la República Argentina, porque quiero contribuir en la medida de mis fuerzas á la fraternidad hispano-americano; y, rotos los lazos materiales de la dominación, entiendo que el idioma común es el vínculo moral más estrecho y el recuerdo más positivo de nuestra misión en este continente. Estudiar esas alteraciones y bosquejar los deberes de los españoles resi-

dentes en América, con relación á la suerte de nuestro idioma, me ha parecido asunto digno de ocupar vuestra atención por algunos instantes.

No se me ocultan las dificultades del asunto, nacidas unas de la conducta que observan los mismos españoles que vienen á estas playas y provenientes otras de prevenciones y de errores en una parte de los literatos del país. La mayoría de nuestros compatriotas, apenas llegan á la Argentina, se asimilan como por encanto cuantas adulteraciones ha experimentado el idioma.

Otros españoles que figuran en la minoría que podríamos llamar ilustrada, impulsados por el anhelo, que es natural y humano, de congraciarse con los literatos argentinos, ponen especial empeño en justificar y legitimar toda clase de innovaciones. Muy recientemente hemos visto á uno de los más competentes en estas materias hacer esfuerzos de erudición para justificar la introducción del verbo *desvestirse*, como si no existieran las palabras *desnudarse* y *despojarse*; y no ha faltado quien, alardeando de castizo, haya sostenido que es correcta la frase *por esto fué que lo hice*.

En cuanto á las dificultades nacidas de las prevenciones y errores á que antes he aludido, bástame decir que hay todavía quien sostiene la posibilidad de fundar un idioma nacional, como si una obra de esta naturaleza pudiera emprenderse y consumarse en un breve período y por virtud de la acción individual, y como si no fuese notorio que es inaplicable el calificativo de nacional al idioma de un Estado, cuando tenemos entre otros, los ejem-

plos de Austria-Hungría, Bélgica, Suiza y Polonia, donde los habitantes hablan lenguas tan diversas dentro de las fronteras de una misma nación.

Debo contar asimismo entre las dificultades del tema las hipérboles de ciertos escritores extranjeros residentes en la Argentina, uno de los cuales se permitió decir no hace mucho «que un solo epíteto de cierto literato del país (por otra parte muy estimable) valía más que muchos volúmenes de literatura castellana». Cito ios hechos y omito los nombres, porque quiero dar á mis palabras un carácter absolutamente impersonal; pero quiero dejar consignada la frase sin ningún comentario.

Mi punto de vista en este problema de la transformación y futura suerte del idioma castellano en América, podría condensarse en estas palabras:

—Ni complacencia incondicional, rayana en adulación, para entrar por todas, como la romana del diablo, ni exajerado *purismo* que propenda al estancamiento y desconozca la evolución inevitable de los idiomas.

Es un error crasísimo imaginar que las lenguas pueden considerarse nunca como un producto definitivo, estadizo, petrificado, cuando son por lo contrario una obra humana en perpétua elaboración, cuyo factor principal lo constituye el pueblo entero, el todo social mediante su acción irreflexiva, espontánea, que suministra el bloque todavía informe, para que luego venga el literato á modelarlo y cincelarlo por virtud de un trabajo reflexivo y artístico.

Cuando se habla de la Academia Española como

de un numen infalible, se exagera su autoridad, la cual está circunscripta á registrar lo que el uso y el criterio de los buenos escritores ha sancionado previamente. Su acción es esencialmente conservadora y no puede ser considerada como una de las energías vivas que intervienen con mayor eficacia en la formación del idioma.

Para comprender el modo cómo éste se transforma, me interesa recordar cómo se produjo el nacimiento de la lengua castellana. Sabéis muy bien que el castellano nació del latín corrompido. El idioma del Lacio, que había llegado á ser en manos de los clásicos una lengua culta de extrema perfección literaria, cayó en poder de razas nuevas, desprovistas de toda cultura, y en esta situación se produjo un fenómeno que los lingüistas y filólogos han observado invariablemente, siempre que se presentan condiciones análogas. El pueblo ó la raza que se apodera del idioma ya formado, pero que inicia una nueva etapa en la civilización, hace suya la parte material del lenguaje, las raíces, pero no fija su atención en el elemento formal, en las terminaciones y desinencias gramaticales: empieza paulatinamente á adularlas, y, al cabo de algún tiempo, sólo quedan de la antigua lengua los vestigios etimológicos, y aparece formado un nuevo idioma.

Por este proceso se constituyó nuestra lengua romance, cuyo primer documento escrito parece ser la confirmación de la carta-puebla de Avilés por el emperador D. Alfonso VII en el año 1155. Calculan los historiadores que la lengua castellana

escrita no existía con una antelación mayor de 50 años respecto del citado documento.

Con el descubrimiento y conquista de América, los españoles trasplantaron á este continente su civilización, sus usos, sus costumbres y su lengua; y en las nuevas nacionalidades que surgieron, el idioma español se desarrolló con un paralelismo completo á éste y al otro lado de los mares.

El gran florecimiento literario del siglo de oro en el teatro, en la novela, en la poesía épica y en la historia, fructificó y se conservó intacto en algunos de los países americanos de procedencia hispana, tales como Colombia, Venezuela, Ecuador, Costa Rica, Méjico y el Perú, mientras que en otros pueblos el idioma comenzó desde muy temprano á desviarse del que se hablaba en la madre patria, señalándose especialmente la República Argentina por las numerosas y profundas alteraciones que en ella empezó á experimentar el castellano.

Tiene muy facil explicación este hecho. Demuestran los estudios filológicos que la rapidez con que se verifican las transformaciones de una lengua dependen del mayor ó menor grado de celeridad con que se efectúa la obra del progreso. Cuando un pueblo progresa lentamente, le basta el desarrollo orgánico de su propio idioma para satisfacer todas sus necesidades intelectuales. Cuando el progreso de un pueblo es muy rápido, tiene que tomar recursos prestados de las lenguas habladas por los países con quienes está en comunicación mas frecuente. Este es el caso de la Ar-

gentina, acentuado por su carácter cosmopolita y por el influjo incontrastable de la corriente inmigratoria.

Pero si las observaciones que acabo de hacer explican el hecho de las mayores alteraciones que aquí ha sufrido el idioma, no son valederas para dar carta blanca á toda innovación, ni justificarian nunca la indiferencia de los españoles residentes en América, á quienes incumbe por tradición y por deber, alguna colaboración en el cultivo y desarrollo del idioma.

En las adulteraciones y reformas á que me he referido, hay que distinguir entre las que son necesarias y legítimas, y las que son caprichosas é inútiles.

Esas alteraciones se refieren á la estructura material de cada palabra considerada aisladamente, á su combinación en la frase, á lo que podríamos llamar la parte arquitectónica del idioma, y, por último, á la pronunciación.

En cuanto al cambio de palabras y reformas en el Diccionario, me permitiré indicar varias categorías de voces que, por una ú otra razón, entiendo que deben ser rechazadas por bastardas y espúreas.

Hay algunas, autorizadas no tanto por la acción popular como por la arbitraria iniciativa de los escritores, que están derivadas de otras de la misma lengua, pero cuya adopción es de todo punto innecesaria porque existen otras palabras que expresan fielmente las mismas ideas, con la misma significación activa de los neologismos que se pretende

introducir. Me refiero á los participios *afligente*, *atrayente*, *hiriente*, *dirigente*, *tocante*, *saltante* y otros muchos, los cuales tienen sus equivalentes en las palabras *aflictivo*, *atractivo*, *agresivo* ó *sanguiento*, *director*, *conmovedor*, etc.

Existen otras voces que no son defectuosas, sino solamente anticuadas, tales como *fierro* y *foja*. Son castellanas, pero del siglo XVII, y la transformación que han sufrido, convirtiéndose la *f* en *h* se ha verificado en virtud de una ley, según la cual los sonidos aspirados tienden paulatinamente á suavizarse.

Las verdaderamente intolerables son las palabras nuevas tomadas casi literalmente de otros idiomas, cuando tan fácil sería formarlas con raíces del propio, ó cuando, como sucede con muchas de ellas, existen otras para significar fielmente las mismas ideas. Así sucede con las voces *hesitar*, *punir*, *munir*, *rol*, *controlar*, *trepidar*, *condolencia*, etc., cuyos equivalentes en nuestra lengua no necesito recordar, porque todos los conocéis.

Tampoco quiero hablar del cambio de acepciones de ciertas palabras, como *llamado*, *desmentido*, *producido* y otras, ni del empleo defectuoso de la palabra *recién*, para no hacer esta enumeración interminable.

No desconozco la historia de algunas voces, como la palabra *gas*, que inventada arbitrariamente por un químico, tuvo la suerte de prosperar y de ser aceptada en todas las lenguas; pero tampoco quiero dejar de recordar que el mismo inventor de ese vocablo propuso la palabra *blas*, para significar la

influencia de los astros sobre la temperatura de los cuerpos, y al poco tiempo fué desechada y cayó en completo olvido.

Independientemente de la acción espontánea é irreflexiva del vulgo, á que anteriormente me he referido, y que es irresistible cuando se obstina en sancionar por el uso una palabra nueva, los que de una manera reflexiva pueden influir en la perfección del idioma, deben subordinar su acción á ciertos principios que son elementales.

Deben procurar que la palabra nueva sea requerida para expresar ideas ó hechos nuevos, ó para significar mejor los ya conocidos; deben esforzarse por llevar á cabo la nueva formación, despertando la vitalidad de las raíces de la propia lengua, para derivar de ellas las palabras de nueva creación, y por este medio conseguirán que, en vez de ser el idioma una petrificación y un fósil, sea una fuerza viva en íntima y constante relación con el pensamiento social y sus progresos. Por esta razón, creo que llegarán á prevalecer con el tiempo las palabras *responsabilizar*, *ejemplarizar*, *independizar*, y algunas de este mismo carácter, que expresan ideas ó matices nuevos y están correctamente formadas.

Por lo que concierne á las construcciones sintácticas defectuosas, las hay de dos géneros: unas que constituyen infracciones manifiestas de las reglas gramaticales, verdaderos solecismos, y otras que son giros extranjeros, barbarismos intolerables, traducidos al pié de la letra.

Corresponden al primer género las frases siguientes: *hacían muchos meses*, *hubieron pocos*

discursos, ¿qué horas son?, y sobre todo esa promiscuidad de los pronombres *vos* y *tú* en el lenguaje familiar, como en la frase *¿te gusta á vos?*, y la adulteración de las formas verbales en las expresiones *vení, estudiá, te convenzás*, etc. En esta última alteración, considerada como sintoma, es donde yo encuentro el mayor peligro de corrupción del idioma, porque me recuerda aquella modificación del elemento formal ó desidencias gramaticales del latin, que prepararon la destrucción de éste y la aparición del castellano.

Como giros extranjeros copiados literalmente y de los que son contados los escritores argentinos que aciertan á librarse, me permitiré citar estos entre mil: *Así es que lo entiendo; entonces fué que lo noté; por esto fué que lo hice; es con esto que sali de apuros; tú no eres que un principiante; todo literato que era; pasarse de una cosa*, etc.

En lo que mira á la pronunciación, no quiero referirme sino á la impresión de desagrado que produce en los oídos argentinos el sonido de la *z* para diferenciarlo del propio de la *s*. Alguien ha tenido la franqueza de decirme, respecto de mi manera de pronunciar, que mis discursos no le disgustaban, pero que, no recuerdo bien, si le oían ó se sabían á chorizo, aludiendo sin duda á mi dureza de pronunciación; espontaneidad que agradecí sinceramente, porque me place que mis palabras, ya que no otra cosa, conserven el sabor y el perfume de la tierra.

Sobre esto no he de decir sino que la pronunciación correcta de todas las letras facilita mucho

nuestra ortografía, ya de suyo muy sencilla; y que la *s* es precisamente uno de los sonidos más viriles de nuestra lengua, como lo son en el alemán las consonantes guturales.

Voy á terminar, exponiendo muy á la ligera (por que considero fatigada vuestra atención) los procedimientos legítimos de que á mi parecer pueden echar mano los escritores y literatos argentinos y españoles, para cooperar en la obra de enriquecer el idioma, independientemente de la creación de palabras nuevas, sobre lo cual ya os he dicho cuáles son mis opiniones.

Siendo, como es, infinito el número de combinaciones á que pueden prestarse las palabras del Diccionario, hay en este trabajo un venero inagotable de nuevas formas, para cuya explotación puede servir de ejemplo el grado de perfección á que ha llegado la lengua francesa.

Constituye otro medio poderoso de enriquecer la lengua, la multiplicación de acepciones. El idioma inglés consta aproximadamente de unas 100.000 palabras, y los filólogos que mejor lo han estudiado, calculan en cerca de dos millones las acepciones ó sentidos diversos de las mismas. El chino, que apenas cuenta con un vocabulario de 1.500 palabras, puede expresar una cantidad innumerable de matices y relaciones con el solo cambio de las inflexiones de voz.

Además de estos recursos, las palabras ya formadas tienen un poder de receptividad considerable, que les permite incorporar á su significación primitiva todos los progresos que se van realizando.

do en el orden del pensamiento. Así observa un notable lingüista norte-americano que, cuando hoy empleamos la frase *el sol se levanta*, entendemos todos que es la tierra la que se mueve y expone su superficie á los rayos solares, aunque la expresión corresponde directamente á una concepción antigua del sistema planetario desechada por errónea.

El lenguaje figurado, que en vez de utilizar la expresión directa procede por analogías y semejanzas, que dan relieve á la palabra, el *argot* que constituye de por sí un lenguaje pintoresco lleno de innumerables atractivos, y últimamente la onomatopeya de palabra y de frase, que remeda los sonidos de la Naturaleza, constituyen en unión de las palabras compuestas, ya por mera aglutinación, ya por fusiones y derivaciones flexivas, otros tantos recursos de que podemos echar mano, para coadyuvar al progreso del idioma sin necesidad de recurrir á innovaciones arbitrarias.

Deduzco de todos estos antecedentes, que los deberes de los españoles residentes en la Argentina, por lo que respecta al cultivo de su idioma, y en justa correspondencia con la gratitud que deben al país por la generosa hospitalidad que les dispensa, pueden resumirse en estas palabras:

Custodiar la pureza del idioma aceptando las innovaciones fundadas y razonables; discurrir sin pasión, criticar sin encono, formular juicios impersonales, hacer justicia á la literatura naciente en la República Argentina y contribuir á estrechar los lazos morales de España con América en todas las manifestaciones de la vida.

El maestro de escuela

¡Con qué humilde acento de modestia suena esta denominación en todos los oídos! La sociedad, al repartir con notoria desigualdad entre las varias profesiones el tributo de su estimación y de sus respetos, otorga al maestro de escuela una mínima porción de estos galardones. Muchos de los jóvenes que emprenden la carrera del magisterio, para salir de la perplejidad en que los coloca la necesidad de dar rumbo á sus actividades, después de terminados sus primeros estudios, sienten á poco el escozor de un secreto arrepentimiento, por la escasez de estímulos con que les brinda la profesión que han abrazado. Y por esta disposición de ánimo de los que han de recibir el servicio y de los que han de prestarlo, se produce una falta de estimación recíproca, cuyas consecuencias son: de una parte, injusticia; de la otra, mortal desaliento.

En la actitud hostil y desdeñosa que generalmente adopta la sociedad respecto del personal docente de la escuela, parece dibujarse la exigencia de que el maestro eleve de continuo su nivel intelectual y moral, para conquistar el puesto de honor que teóricamente se le señala. En la actitud

con que los maestros se duelen de su condición subalterna se revela el convencimiento de que quien puede y debe hacerlo no les ofrece los medios y recursos que son indispensables para levantarse á la altura de la difícil misión que la sociedad les confía.

Acaso la sociedad y los maestros tienen razón en parte; pero fuerza es romper el círculo de hierro que forja alrededor de la escuela esa tirantez de relaciones, y que sea el maestro el primero en el sacrificio y en la iniciativa, seguro de que todas las recompensas morales le serán otorgadas por añadidura, sobre el bien inmediato de su perfecta educación, tan pronto como acredite merecerlas.

Es opinión muy generalizada la de entender que la cultura del maestro de escuela puede encerrarse en muy estrechos límites, por la circunstancia de que su acción ha de ejercerse en los primeros periodos de la educación y cuando el poder de las facultades del niño es más limitado por no haber llegado éstas á la plenitud de su desarrollo.

Así es común creer que es más difícil ejercer el profesorado en la enseñanza secundaria que en la primaria, y mucho más todavía dictar cursos profundos, eruditos y elocuentes en los estudios superiores de Facultad, que dirigir los primeros pasos de la infancia.

No es menos frecuente suponer que las aptitudes profesionales descansan, según los varios periodos de la enseñanza, en la respectiva cantidad de saber positivo que cada uno de ellos requiere; saber que, por otra parte, no es tan positivo como

se presume, pues la mayoría de los que así discurren entienden que es la ciencia adquirida en los libros, sin pensar que toda la claridad que de ellos nos viene es luz reflejada, bien distinta de la que brota al choque de nuestro propio pensamiento con la realidad de las cosas mismas.

De semejante cúmulo de preocupaciones se derivan los juicios de todo género que oímos formular acerca de las condiciones de aptitud que se debe exigir al maestro de escuela. El razonamiento general, con leves variantes, suele ser este: «Puesto que el maestro no ha de suministrar á sus alumnos sino nociones muy elementales y escasas en número acerca de cada una de las materias contenidas en los programas, la capacidad del educador es suficiente, si posee sobre las diferentes asignaturas del plan de estudios una suma de conocimientos bastante para enseñar al niño lo que necesita aprender, y si además de esto ha adquirido en el estudio de la Pedagogía y en la práctica de la escuela el arte necesario para aplicar los métodos más racionales, rápidos y provechosos».

Este raciocinio trae aparejada otra conclusión no menos gratuita y funesta: la de que el título ó diploma correspondiente á cada grado de la enseñanza constituye un testimonio irrecusable de capacidad; y sustituyendo cantidades iguales, se acaba por reconocer que para ser director, preceptor ó sub-preceptor de una escuela no se requiere más que la posesión del título ó diploma respectivo. De esto, á suponer que el ideal del magisterio consiste en tener personal *diplomado*, hay

muy poca distancia; pero entre eso y lo que debe ser el maestro de escuela, media un abismo.

No se trata de hacer de cada maestro un educador sapientísimo, hábil, paciente, perseverante y discreto, á semejanza del que trazara Juan Jacobo Rousseau en su *Emilio*; ni menos que, como aquél, se consagre cada maestro á la educación individual de un sólo discípulo, que se crie y se desarrolle en el seno de la naturaleza, alejado de la sociedad y de todas sus influencias corruptoras; ni tampoco ha de exigirse que sea el maestro un pedagogo como Froebel, un antropólogo como Claudio Bernard, ni un sabio como Spencer; pero si cabe y se puede exigir que el maestro, el educador de las nuevas generaciones, el sacerdote de la verdad, se ostente rodeado por la aureola del saber y de la virtud, animado por el calor de una vocación firme y sincera, y armado cuando menos de igual prestigio que los magistrados públicos, administradores de la justicia.

Puede un gran químico, confinado entre las paredes de su laboratorio, y sin salir de la jurisdicción de su especialidad, dar á hombres hechos un asombroso curso científico, sin tocar otras importantes ramas del saber, sino por remotas vinculaciones. El maestro de escuela no puede ser un especialista; tiene que mirar á todas partes y preocuparse del conjunto, con el espíritu abierto á todas las ideas, el corazón pronto á todos los generosos impulsos y la voluntad dispuesta á todas las abnegaciones.

Lejos, pues, de ser limitada la preparación del

maestro de escuela, para llenar debidamente su misión, necesita estar cimentada en un vasto caudal de conocimientos teóricos y prácticos, en un estudio prolijo y paciente de la naturaleza y de la vida y en una larga observación de la niñez, á cuyas fuerzas, energías y facultades ha de imprimir acertada dirección con su consejo y con su ejemplo.

El maestro en su carácter de tal, y después de suponerle en posesión de toda aquella cantidad de conocimientos positivos que los niños á quienes guie han de ir formando á su lado, ha menester dominar la Antropología, no meramente la Psicología, que es sólo una parte de aquella ciencia, y parte de tal índole, á la altura en que hoy se hallan estos estudios, que desligada de la Fisiología tiene que degenerar en una abstracción, incapaz de suministrar principios racionales y reglas útiles para educar al hombre en las diferentes edades de su vida.

Aunque prescindamos de la división tradicional del sér humano en espíritu y cuerpo, para huir de toda afirmación dogmática en estas indicaciones, lo que no puede negarse, cualquiera que sea el criterio del investigador en estas materias, es que la naturaleza humana se revela en dos grandes series de hechos, manifestaciones ó fenómenos: unos de carácter inconsciente, necesario y fatal, en que la iniciativa va de fuera á dentro y en los cuales estamos completamente sometidos á la acción de las fuerzas de la naturaleza, en cuyo

seno vivimos, como uno de tantos organismos engendrados por su potencia creadora; y otra serie de fenómenos en que el punto inicial está dentro de nosotros mismos, de los cuales nos reconocemos como autores en parte cuando menos, y de cuya realización tenemos conciencia directa y propia, cosa que por cierto nos falta, cuando se trata de las funciones del hígado ó de la circulación de la sangre, por ejemplo.

Ahora bien; sobre estas dos series de manifestaciones nos reconocemos cada cual á sí propio como un sér único que recibe influencias en las dos direcciones notadas y que reacciona luego sobre todos los estímulos que le llegan, para trocarse en factor eficiente de su propia educación y del progreso de su patria.

Quien no conozca bien la compleja naturaleza humana y el modo cómo obran sus actividades y las leyes porque se rigen; quien no acierte á medir la influencia del medio, para atemperar el ambiente que ha de rodear al niño en proporción con las escasas resistencias de éste para reaccionar sobre las causas exteriores; quien no se dé cuenta del carácter predominantemente receptivo que reviste la inteligencia en los primeros pasos de su desarrollo y experimente cansancio ó hastío en la tarea de dar alimento constante á la curiosidad insaciable de las tiernas criaturas encomendadas á su amoroso celo, que abandone la escuela y busque ocupación más adecuada á sus aptitudes personales, porque lejos de realizar una bendita obra, des-

perdando las facultades naturales, impedirá su progresivo desenvolvimiento, hará al educando desconfiado y receloso, y lo convertirá en esclavo del medio donde por azar de la suerte le haya tocado caer, ni más ni menos que la piedra lanzada al acaso.

Desde que el niño pone el pié en la escuela hasta que la abandona, corre el período en que el hombre adquiere, sin darse cuenta de ello, mayor número de conocimientos que durante el resto de su vida y mayor número de impresiones afectivas también. Casi luego en todo el curso de nuestra existencia no hacemos otra cosa que desenvolver, ampliar, fijar y esclarecer esos primeros conocimientos y esas primeras impresiones.

Ahora bien; el niño acude siempre al maestro para que disipe sus dudas y satisfaga su curiosidad. Por razón del ministerio que aquel ejerce, el alumno presiente que es la persona más capaz y abonada para prestarle tan interesante servicio, deposita en él su confianza y toma como artículos de fé sus respuestas. Preciso es que el maestro mantenga viva esa confianza y que para ello proscriba de sus conversaciones con el niño, no sólo la falta de sinceridad y el engaño, sino también el error involuntario hasta donde humanamente sea posible. Para lo primero, basta la nobleza de alma; para lo segundo, hace falta mucho y muy sólido saber y un arte delicadísimo, para amoldar la suma sencillez del lenguaje á la escasa comprensión de la infancia.

Tan delicado arte sólo puede adquirirse con la

práctica y con los años, pues ha de reunir muchas y muy variadas condiciones. La primera, que el niño no aprenda palabras, sino hechos y verdades; la segunda, que la acción del maestro no llegue hasta darle los conocimientos ya hechos, sino guiarle para que los forme él mismo; la tercera, que no prevalezca ninguna noción falsa, ni explicación alguna contraria á la verdad, á pretexto de que el niño pregunta á veces algo que no se puede contestar por prematuro ó peligroso. Llegado ese caso, la autoridad del maestro debe contener la curiosidad excesiva y refrenar tales impulsos; pero no debe nunca, y bajo ningún pretexto, engañarle ó hacerle concebir ideas equivocadas.

Calcúlese por estas meras indicaciones cuánto necesita saber el maestro. La esfera del conocimiento común, esa gran esfera en que se ejercita desde el comienzo de la vida la sana razón natural, más segura para dirigirnos que los dictados de la ciencia, porque es la voz de la naturaleza misma quien nos habla por ella, constituye los vastos dominios en que ha de moverse la acción bienhechora del maestro.

Llegar á reinar en esos dominios con todo el poder necesario, con la recompensa legítima por premio y con la consideración social por galardón y acicate, es el ideal del maestro de escuela. Mucho se va acercando á ese ideal, no sin contratiempos y amarguras; pero mucho queda todavía por hacer, y obra ha de ser lo que falta del mismo personal docente.

Aún en las sociedades de constitución democrá-

tica más genuina y de condición tan igualitaria como todas las procedentes de raza latina, se forman círculos distintos de cultura y un cierto orden de jerarquías, cuyas cimas son el asiento de una aristocracia timbrada por la virtud y por el talento. ¿Por qué desconocerlo, si es un hecho universal? No hay rasero en el mundo que nivele las desigualdades nacidas de la educación y de la cultura; y admitido el hecho, preciso es confesar también, salvas siempre las excepciones inevitables, que por punto general no se dedican al magisterio en la enseñanza primaria los jóvenes que descuellan por su talento y por disposiciones extraordinarias. Las familias son las primeras en inclinarlos á la política, al foro, á la milicia ó al cultivo de la literatura, y en alejarlos de la escuela, donde les espera ruda labor y remuneración modestísima.

Se nota, por consecuencia de este influjo, cierto apartamiento entre el personal docente y los demás círculos sociales; y si bien se repara, llega á descubrirse hasta una gran diversidad de gustos, aficiones, costumbres y maneras, que engendra, si no hostilidad, malquerencia y desvío.

Aumente el maestro el tesoro de su virtud y el caudal de su ciencia; eleve sin descanso el nivel de su cultura hasta sobrepajar la que puede alcanzarse en las demás profesiones llamadas liberales; señálese en los actos de la vida social por la esquisita delicadeza de sus gustos, por la distinción desembarazada de su actitud y sus modales, y por la devoción asidua á los deberes de su ministerio; que cuando á tal altura se levante, no habrá quien

regatee recompensas ni consideraciones á la función augusta de la educación, verdadera paternidad moral, algo más importante muchas veces que la mera paternidad fisiológica.

La enseñanza del idioma

Para llegar pronto á nuestro objeto, no nos detendremos á considerar la importancia que en la obra de la educación tiene el conocimiento del propio idioma. Para patentizarla, basta enumerar, condensándolas, en breves frases, las capitales excelencias de su estudio.

En las formas del lenguaje vaciamos nuestras ideas, materializamos en los moldes de la expresión las concepciones espirituales del pensamiento, y el *verbo* se hace carne, fecundado al contacto de las realidades corpóreas, que se llaman la palabra hablada y la palabra escrita.

Por el vehículo del lenguaje circulan en el seno de la sociedad y se propagan y difunden á través de sus diversas capas los frutos del progreso, constituyendo la palabra el medio de comunicación más poderoso, más flexible y más íntimo en la convivencia humana.

La ciencia en sus más altos vuelos, el arte en sus inspiraciones más grandiosas, adquieren la inmortalidad desde el punto en que encierran en el limbo de la palabra sus fórmulas y sus creaciones. Dócil á la voluntad del artista, el lenguaje es materia propicia, donde aquel graba, esculpe y cince-

la las libres representaciones de su imaginación lo mismo en colosales monumentos —la Iliada, la Divina Comedia, el Fausto— que en filigranas delicadas y primorosas.

Los pueblos, en fin, no tienen personalidad mientras no tienen historia, y la historia ha menester de monumentos que la eternicen con rasgos característicos, señalados por honda huella en el desenvolvimiento de la lengua patria.

No es, pues, el estudio del idioma asunto que deba relegarse á segundo término, sino materia de capital importancia, digna de ser atendida en la obra de la educación con la preocupación más asidua y diligente.

Aún haciendo abstracción del aspecto puramente literario ó artístico de los idiomas, es interesante la observación que han hecho los preceptistas de que los más notables hombres de ciencia han sido al propio tiempo excelentes hablistas y escritores eximios.

Hay en todas las obras humanas tal compenetración entre el fondo y la forma, que el entendimiento humano no acierta á concebir la asombrosa idealidad de Miguel Angel divorciada del dominio mecánico sobre el material, que le permitió transportarla al bronce, al lienzo y á la piedra.

Pero acontece en esto, como en tantas otras cosas, lo que á la gente de iglesia con las imágenes puestas sobre los altares; que en fuerza de la familiaridad que establecen en sus continuas relaciones con ellas, acaban por olvidar la representación

de los santos y por perderles á veces hasta los respetos debidos.

La espontaneidad con que en el niño se producen las primeras manifestaciones del lenguaje, la facilidad con que se asimila el caudal de palabras de las personas que le rodean, y la rapidez con que en ocasiones se desarrollan aptitudes naturales de verbosidad y aún de elocuencia, determinan en el ánimo de los dedicados á la enseñanza la involuntaria predisposición á considerar el lenguaje como planta de generación espontánea que no necesita cultivo.

Como no es solamente el maestro quien educa, y muchos pueden dar testimonio de que han sido ellos mismos los que han hecho su propia educación, venciendo resabios adquiridos en la familia ó en la escuela, es evidente que gran número de sabios, escritores y literatos han conquistado los laureles de la fama, enriqueciendo su idioma y dejado obras imperecederas, no por la enseñanza que recibieron, sino á pesar de ella.

Pero ni ese es el caso general, ni es lícito convertir la excepción en regla.

Lo usual y corriente es que la mayoría de los jóvenes al emprender sus estudios preparatorios en los Colegios Nacionales, muchos al llegar á la facultad y no pocos cuando obtienen el diploma que los declara hábiles para el ejercicio de una profesión, ignoran la contextura del idioma y á veces hasta su ortografía, y pasan mil apuros para redactar el documento más sencillo, viéndose obligados á iniciar un penoso aprendizaje sin dirección algu-

na, cuando deberían estar en aptitud de manejar fácilmente los indispensables recursos del lenguaje.

Y no proviene este resultado de que la enseñanza del idioma no ocupe su debido lugar en los programas.

Figura en todos los grados de la primera enseñanza, con diferente desarrollo en cada uno de ellos, y constituye una asignatura que debe estudiarse durante los tres primeros años en el plan de estudios de la instrucción secundaria.

El mal procede sin duda del procedimiento que generalmente se sigue para la enseñanza del idioma. Aunque pudiéramos aducir datos de propia experiencia que así lo demuestran, preferimos atenernos en este punto al dictamen ajeno. Casi todos los profesores de los Colegios Nacionales lamentan el estado de atraso en que reciben á los alumnos declarados aptos para emprender la segunda enseñanza, en lo que se refiere al conocimiento del idioma.

Muchos de esos alumnos ignoran el sentido de las voces más usuales, y como es consiguiente no conocen la propia significación de las palabras que han de emplear, para expresar sus pensamientos. En esta situación ó tienen que repetir mecánicamente las definiciones del libro de texto, confiadas á la memoria, ó copiar literalmente las expresiones de que el profesor se sirve en sus explicaciones, y cuando olvidan unas y otras, se les vé luchar en el tormento de una lastimosa impotencia.

Semejante falta de preparación engendra males incalculables. Por de pronto delata el ejercicio casi exclusivo de la memoria en menoscabo de las restantes facultades del espíritu. Arguye además que los alumnos no han estudiado el idioma sinó las reglas gramaticales, áridas y abstractas, que es cosa muy distinta. En tercer lugar revela que esa ignorancia de la significación de los términos más vulgares los tiene incapacitados para valerse del lenguaje como de un poderoso auxiliar para despertar la comprensión de las ideas.

Agréguese á estos males la timidez y encogimiento que ha de producir en el ánimo de los niños la conciencia de su incapacidad para dar forma á sus pensamientos de palabra y por escrito, y será forzoso reconocer que para poner remedio á tamaños inconvenientes, se impone la necesidad de someter á serio examen los métodos seguidos hasta ahora en la enseñanza del idioma, á fin de averiguar si procede modificarlos ó tal vez cambiar radicalmente de procedimiento.

En el sistema que ordinariamente se aplica, el alumno comienza por estudiar su lección en un epitome ó compendio de Gramática, donde lo primero que se le hace aprender es á deshacer y descuartizar el lenguaje, ofreciéndole en lugar de oraciones y cláusulas, expresión de juicios y racionios, una serie de clases ó familias de palabras, llamadas partes de la oración. Es lo mismo que si mostráramos á un niño en varios montones los diversos materiales que entran en la construcción

de una casa para ayudarle á formar idea de un edificio.

Después de esto se abruma la memoria del alumno con un inmenso cúmulo de pormenores sobre cada una de las diferentes partes de la oración. Definiciones, reglas, determinación de los accidentes gramaticales de las palabras variables, irregularidades, anomalías, excepciones, y todo ello desligado, incoherente, sin lazos orgánicos que demuestren la estrecha relación de unas palabras con otras..... ¿cómo ha de entender el niño que el objeto de ese estudio, que tan difícil y confuso se le presenta, es cosa tan sencilla y familiar para él como el lenguaje que instintivamente y sin esfuerzo viene aprendiendo desde que dió los primeros pasos en la vida?

Todavía tendría alguna disculpa el procedimiento, si el idioma patrio ó cualquiera de los que hablan los hombres fueran objeto de tal permanencia y estabilidad, que cupiera formar acerca de ellos una ciencia inmutable, como cabe hacerlo con los principios físicos ó matemáticos. Pero ni siquiera eso sucede. La lengua nacional es un producto que sufre alteraciones trascendentales de período en período, que recibe mil influencias extrañas que la modifican, que se mueve, que progresa al compás de las necesidades sociales que ha de expresar. Es en suma un producto histórico que estudiamos en su estado actual, no en la larga serie de sus evoluciones precedentes, y por lo tanto la única manera de conocerlo es verlo y verlo con frecuencia, en los dos criaderos donde

se presenta abundante á nuestras miradas: en la conversación vulgar de todos los días, mezclado de impurezas; acrisolado y limpio en las obras de los grandes escritores.

Hablamos mucho del método intuitivo, pero lo practicamos poco. Un naturalista que quiera enseñar á sus alumnos mineralogía por ejemplo, no se conformará seguramente con darles una definición de los minerales, ni con describir los caracteres de cada uno, sino que procurará ponerlos ante su vista, para que sean ellos los que vean por sus propios ojos que tal mineral tiene, en efecto, los caracteres con que ha sido descrito, ú ofrece otros nuevos que acaso no han sido antes observados; y en cuanto las condiciones del país ó de la localidad lo permitan, ese profesor procurará que sus discípulos vean el mineral en la roca de que forma parte y no en el trozo mudo é inerte del museo.

¿Qué razón hay para no aplicar igual procedimiento al estudio del idioma, cuando sobre todas las demás clases de productos ofrece la ventaja de tenerlo siempre á nuestra disposición, pronto á responder á nuestras consultas? ¿Por qué convertir en materia árida y abstracta el lenguaje, que tantos encantos tiene para el niño, cuando siente el placer de ir dando nombres á las cosas?

Existen otras razones, además de las apuntadas, para que el alumno comience el estudio del idioma por la observación de las frases comunes que constituyen su propio lenguaje. Así como se recomienda el procedimiento pedagógico objetivo

ó intuitivo, que consiste en formar los conocimientos en presencia de los objetos mismos estudiados, se recomienda también la transición natural de lo concreto á lo abstracto y de lo conocido á lo desconocido.

Ahora bien; lo que el niño sabe de inmediata experiencia, no es que hay un número considerable de clases de palabras, de distinta naturaleza, con accidentes varios y que corresponden á una clasificación científica hecha por los gramáticos. Lo único que sabe es que expresa sus sensaciones, diciendo: «tengo frío,» tengo calor»; sus deseos, con frases como estas: «quiero comer,» «quiero jugar»; sus juicios con expresiones tales como: «el patio de la escuela es grande», «esta rosa es encarnada;» sus primeros raciocinios con fórmulas semejantes á estas: «esta noche voy al teatro, porque he sido bueno». En esas locuciones, cuyo diccionario es por fortuna tan reducido, tiene el maestro todo el material que necesita, para que el alumno vaya formando sus primeras nociones.

Cada una de esas frases, considerada en su conjunto, debe ser materia de un ejercicio, que comience por lograr que el niño se dé clara cuenta del pensamiento expresado en ella. A este efecto debe invitársele á que signifique la misma idea con distintas palabras, á fin de poner en actividad sus facultades é ir enriqueciendo su vocabulario, al principio tan pobre.

Después de esto debe llamarse su atención sobre las distintas voces que entran en la frase, para que vea el diverso papel que desempeña cada una de

las palabras, y cómo cada cual expresa ó una cosa, ó una cualidad suya ó la afirmación de que tal cualidad, por ejemplo, la blancura, corresponde á un objeto, v. gr. el papel en que escribe ó en que traza las primeras informes y caprichosas figuras.

Más tarde y con la comparación de dos ejemplos, en que la misma cualidad se afirme de dos objetos diferentes se le hará notar cómo la palabra con que expresa la cualidad de la blancura varía según que se aplica al papel ó á una rosa, diciendo *blanco* en el primer caso y *blanca* en el segundo. Repetida esta observación una y mil veces, y aplicada á frases ó locuciones en que el objeto de que hable el niño sea uno solo ó sea más de uno, acabará poco á poco por darse cuenta de los accidentes de género y número, antes de haberle dado los nombres de estas alteraciones y sobre todo antes de haberle hecho aprender definiciones, teorías y reglas generales inadecuadas al grado de su desarrollo intelectual.

Con ese lento y racional aprendizaje, cuya base estriba en seguir sin precederlo ni forzarlo, el desenvolvimiento natural de las facultades del niño, llegará el día en que salga de la escuela, y ya entonces podrá darse razón de sus propias observaciones, dar nombres á las cosas y saber que el conjunto de las nociones que ha adquirido sobre la lengua patria es lo que se llama gramática, como sistema de conocimientos relativos al idioma.

Después de los primeros ejercicios, efectuados sobre sus propias expresiones y por una transi-

ción natural y suave, puede y debe ensancharse el campo de la observación, proponiéndole el maestro ejemplos mas complicados, empezando por las locuciones empleadas por el profesor en la conversación diaria con sus alumnos, y siguiendo por las contenidas en los libros de lectura corriente.

En esas lecturas, y por un procedimiento igualmente empírico, es donde el niño debe adquirir los primeros rudimentos de la ortografía, sin otra regla más que la observación atenta de la escritura de cada palabra. Está es tanto más obligado, cuanto se trata del idioma castellano, cuya ortografía, comparada con la de otras lenguas, es tan sencilla. Aparte que los mismos profesores se verían muy apurados para dar razón de la escritura de una palabra, careciendo, como carecen en la casi totalidad de los casos, del conocimiento del latín y del griego, donde podrian hallar la razón etimológica de la ortografía.

Hay tratados de gramática muy estimables y que revelan en su plan y en su composición el mejor deseo: mas para el sistema de enseñanza que acabamos de bosquejar, todas las gramáticas están de más en la primera enseñanza, como no fuera un libro de ejercicios graduados que correspondiera á las exigencias del método intuitivo y que rompiera en absoluto con la tradición de la enseñanza dada hasta ahora, la cual muestra su completa esterilidad en la falta de preparación con que llegan los alumnos á las aulas de los Colegios Nacionales.

Una vez en ellos y sin abandonar por completo

el carácter práctico de la enseñanza, antes bien ampliando sus aplicaciones con ejercicios más complicados de composición y redacción, cabe exponer á los alumnos algunas teorías, porque en este grado de la educación debe inaugurarse la obra de ordenar y sistematizar los conocimientos. Entonces ya puede prestar útiles servicios la gramática y explicarse su necesidad.

No obstante, como decíamos al principio, quien estudia el patrio idioma aspira á conocerlo ante todo en su estado actual, y si quiere perfeccionar ese conocimiento, estudiando el lenguaje en la serie de sus evoluciones y en el proceso de su lenta elaboración, habrá de acudir á las fuentes literarias, para reconocer en las obras de los grandes escritores las principales fases de su desarrollo.

Nos llevaría demasiado lejos el estudio de las diferencias entre la gramática de una lengua, del castellano por ejemplo, en una sola fase de su desenvolvimiento, en su estado actual, que es propiamente lo que comprende la enseñanza del idioma castellano en los programas, y lo que se estudia bajo las denominaciones de Gramática General, Lingüística y Filología; pero no debemos dejar de consignar, como última consideración, que dada la limitación del objeto á que se contrae el estudio del idioma en las escuelas, este conocimiento debe ser principalmente experimental, práctico y de observación.

Las excursiones escolares

Llegado el momento de dar de mano á las tareas escolares con la clausura del año académico y el principio de las vacaciones, parece natural que profesores y alumnos mediten sobre los resultados obtenidos en la campaña que acaban de realizar, examinen las deficiencias observadas en la aplicación de los procedimientos que han practicado, y se preocupen de mejorar las condiciones del trabajo que les espera en el año próximo, á fin de ir perfeccionando incesantemente la obra encomendada por la sociedad á sus esfuerzos y á su estudio.

Maestros y discípulos, como viajeros animosos que llegan en este momento de descanso al fin de una jornada, deben echar una ojeada al camino recorrido, medir la distancia que han salvado, contemplar la región que dejan explorada, confesar, con aquella ingenuidad con que cada cual debe hablar á la propia conciencia, las dificultades que han estorbado su marcha, los vacíos que han observado y el malestar que en ocasiones han sentido por no haber recogido de sus afanes todo el fruto que de antemano se prometieron.

Dar expresión á alguna de esas observaciones,

que más de una vez no se traducen, por su falta de precisión, sino en un vago descontento: tal es el objeto de estas líneas.

En los ejercicios de prueba de fin de curso, destinados á acreditar los adelantos realizados por los alumnos, todos cuantos intervienen ó se interesan en ellos de algún modo ponen algo de su parte para impulsar la educación de los niños por senderos extraviados.

Los profesores, movidos del natural deseo de que no queden oscurecidos sus desvelos, ponen especial empeño en que los niños revelen su suficiencia, más que por la solidéz de los conocimientos adquiridos, por la brillantéz de la exposición y por una locuacidad, cuyas ecos se desvanecen al siguiente día, sin dejar el rastro de un surco en el espíritu.

Los padres de familia, halagados en su vanidad por esas precocidades infantiles, que recuerdan el sabor desabrido de la fruta cogida del árbol sin estar en sazón, no piden á sus hijos otra cosa que altas calificaciones.

Y los niños, en quienes el sentido de la imitación está tan desarrollado, aprenden en el ejemplo que les dan sus padres y sus preceptores, que lo importante, lo primordial no es saber y educarse, sino salir airoso en esos torneos, donde, disfrazadas con el nombre mentido de noble emulación, empiezan á germinar la rivalidad y la envidia.

Consecuencia inevitable de esa preocupación de lucimiento en las pruebas finales de curso es el carácter casi exclusivamente literario que en todos

los grados reviste la enseñanza, y del cual viene á ser el primer modelo el mismo profesor, quien, (hablando en términos generales) entiende que desciende de su puesto, si entabla con sus discípulos un sencillo diálogo y se expresa en lenguaje adecuado al escaso desarrollo intelectual de los alumnos; y juzga, por el contrario, que se eleva cuando hace de cada conferencia en su cátedra un magistral y elocuente discurso.

En los estudios superiores de Facultad puede tener alguna excusa ese método de exposición seguida y razonada, y en todo caso es posible que sus inconvenientes sean compensados por la mayor preparación de los alumnos, por las lecturas á que éstos dedican parte de su tiempo á fin de dar firmeza y encadenamiento á sus ideas, como también por el caracter especial de los conocimientos profesionales; pero en la segunda enseñanza y sobre todo en la primera, tal sistema didáctico produce perniciosos efectos y esteriliza los esfuerzos más valiosos.

En el supuesto más favorable de que los niños que asisten á las escuelas lleguen á aprender en cada grado el contenido del programa correspondiente, y aún concediendo que no sea la enseñanza exclusivamente memorista, como en más de una ocasión acontece, todo lo que el alumno obtiene, después de seis años de trabajo, es la posesión de una serie de nociones teóricas, cuya ineficacia pone de manifiesto la ineptitud del mayor número para dedicarse á ningún trabajo práctico en la modesta esfera en que muchos han de moverse.

En vista de estos resultados negativos y por vir-

tud de consideraciones de muy diverso orden, se ha venido á reconocer la necesidad imperiosa de reparar esos defectos, ya invocando la conveniencia de atender al desarrollo físico, como medio de mantener el equilibrio entre todas las fuerzas, ya proclamando las excelencias del trabajo manual, como procedimiento adecuado para cultivar ciertas disposiciones naturales y dar base firme á la formación del carácter, ya, en fin, ofreciendo un complemento á la educación literaria y teórica con el poderoso auxiliar de las excursiones escolares, que, aparte su influjo como instrumento de educación científica, pueden suministrar al alumno multitud de conocimientos de aplicación inmediata á la industria, al comercio y á las artes y oficios más usuales.

Aunque en muy reducidas proporciones, algo se hace ya entre nosotros, si no para satisfacer todas las exigencias de la educación física y del trabajo manual, por lo menos para dar á entender que se reconoce la existencia de esas necesidades. Alguno de los Consejos Escolares de la capital pensaron muy luego en la instalación de talleres al lado de las escuelas del respectivo distrito, habiendo aplazado la realización del proyecto por dificultades de orden económico que nacen, como desde luego se comprende, de la penosa situación del país, pero sin abandonar el propósito para el instante mismo en que sea posible salvar aquellos obstáculos.

En lo que se ha notado una especie de invencible resistencia es en lo tocante á la adopción de las

excursiones escolares, tan generalizadas en Europa en los últimos años.

De un modo directo ese sistema de enseñanza se impone para determinados órdenes de estudios, tales como las ciencias físicas y naturales, pues no es posible que el alumno llegue á conocer los organismos animales y vegetales, ni el modo como actúan las fuerzas de la naturaleza por la mera enseñanza oral, por la lectura de los libros de texto, ni tampoco por la inspección de las colecciones de láminas, con que se pretende suplir la observación directa de las cosas.

Muchos de los alumnos que asisten á nuestras escuelas no han de seguir los estudios generales de la segunda enseñanza, ni han de emprender una carrera literaria. En todas partes, y en nuestro país especialmente, el mayor contingente de la población escolar lo constituyen los hijos de las familias más modestas, y ya por esta razón, ya porque no todos los alumnos sienten con viveza el estímulo de una vocación científica, hay que pensar en que la mayor parte habrá de buscar su modo habitual de vida en la agricultura, en la industria, en el comercio.

Ahora bien; esos niños, reclusos constantemente en el local de la escuela, parecen condenados á no recibir más enseñanza que la palabra muerta de los libros, y cuando abandonan las aulas, cada instalación industrial, cada taller, cada cultivo, cada producto manufacturado que se presenta ante sus ojos es una sorpresa y una delación de su ignorancia.

Para cualquier oficio ó profesión á que se dediquen tienen que empezar un aprendizaje de cosas, que en nada se parecen ni guardan la menor relación con los conocimientos estériles que adquirieron en la escuela; y como el tiempo urge y las necesidades de la vida apremian, menosprecian lo que aprendieron en las aulas por lo inútil, y ponen gran apresuramiento en capacitarse para las nuevas ocupaciones por medio de un empirismo casi inconsciente; y de esta manera no llegan á ser nunca hombres de ciencia, ni tampoco grandes industriales, comerciantes ó agricultores.

El tiempo que emplea un profesor rodeado de sus alumnos en mostrarles, por ejemplo, una fábrica de papel, de cerveza ó de tejidos, y en explicarles con el auxilio del industrial las transformaciones que experimenta la materia prima hasta convertirse en un producto elaborado, es mucho más fructífero que toda una semana invertida en obligarles á aprender las minuciosas é indigestas reglas de la Ortografía, que prácticamente, en muy poco tiempo y describiendo las mismas fábricas y talleres visitados, pudieran luego aprender sin esfuerzo ni disgusto.

Las excursiones escolares ofrecen, además, entre otros mil aspectos interesantes, uno que el educador no puede echar en olvido: el que se refiere á la influencia bienhechora del contacto con la naturaleza en la conservación de la salud, en el desarrollo de las fuerzas físicas y en el consiguiente regocijo del ánimo.

Parte de su influencia benéfica está repre-

sentada por la superioridad incuestionable de la gimnasia al aire libre sobre la gimnasia de salón, consistente en ejercicios regimentados sin espontaneidad alguna y dentro de una atmósfera enraizada, como lo es siempre la del aire confinado de las habitaciones.

Si las excursiones no están prescritas expresamente en los programas, tampoco existe ninguna disposición que las prohíba, y por lo tanto, depende de la iniciativa de los maestros el ponerlas en práctica, con la seguridad del éxito y del aplauso.

Bueno es que en las conferencias de maestros con tanto acierto establecidas se discuta sobre métodos de enseñanza y sobre las ventajas de éste ó aquel procedimiento para la enseñanza de la Aritmética, de la Gramática ó de la Geografía; pero bueno sería también que, profundizando un poco más en los motivos que esterilizan los esfuerzos de los educadores, se pensara en suplir los medios de que actualmente carece la enseñanza, para hacerla útil y fructífera.

Las representaciones de las cosas, de los seres, de los lugares y de los productos de la industria, por medio de dibujos, láminas y mapas, tienen, sin duda, su utilidad como elementos subsidiarios y supletorios; pero, siempre que sea posible, la contemplación directa de las cosas debe preferirse á la imagen representativa, la cual no tiene nunca la verdad, el relieve ni la vida que ofrecen los objetos mismos observados.

Considerada la cuestión desde este punto de vista, no habrá quien no reconozca las ventajas de las

excursiones escolares y la urgencia de empezar á ensayarlas como uno de los medios más poderosos de educación en nuestras escuelas.

Valor de la memoria en la educación

Se ha discurrido y escrito tanto acerca de esta facultad y sobre la importancia de su función en la enseñanza, que apenas parece posible otra cosa que reproducir textos y doctrinas minuciosamente expuestas por educadores y psicólogos, ó tomar puesto en uno de los dos bandos que discuten todavía el grado en que debe ejercitarse el poder de retener, representar y reproducir las impresiones recibidas.

El mismo estado actual del problema justifica sin embargo la oportunidad de someterlo una y otra vez á detenido examen. Cifraba la antigua pedagogía su mayor interés en acumular abundante copia de conocimientos en la inteligencia del educando, y como la observación directa de las cosas requería enorme gasto de trabajo y de tiempo, el maestro pensaba haber cumplido su misión, obligando á los niños á retener las descripciones verbales que él les hacía ó podían aprender en los libros.

Hízose ingrata por su aridez la enseñanza para el alumno, la escuela llegó á reputarse lugar de sufrimiento, y los padres y la sociedad entera pu-

dieron observar que aquella instrucción que las nuevas generaciones recibían quedaba, como cosa sobrepuesta y postiza, ineficaz para guiarles y hacerles capaces de satisfacer las necesidades reales de la vida.

Sobrevino la reacción, que fué como siempre más lejos de lo que debiera; y negando entonces por sistema todo lo antiguo, confundió en el mismo anatema los errores y los aciertos de una dirección, que era condenada por sus frutos, sin reparar en aquel momento que había mucho elemento sano que depurar y conservar, asociándolo á los nuevos factores que la ciencia y el arte de la educación aportaban á este orden de ideas.

En la brusca transición de lo viejo á lo nuevo y en los ensayos faltos de preparación suficiente, que fueron su inmediata consecuencia, se trató de compensar el abandono en que habían permanecido facultades tan importantes como el juicio y el entendimiento, se dió un predominio casi exclusivo á su educación y desarrollo, y se proscribió casi por completo el ejercicio de la memoria.

Testimonios de propia experiencia permiten afirmar que este segundo camino, tan extraviado y estrecho como el primero, no ha conducido á término feliz; pues si bien es cierto que los que han andado por él, sirviéndoles de guía casi siempre ilustres profesores, han demostrado, cuando se les ha sometido á prueba, que discurrían con aplomo y se expresaban con relativa seguridad de juicio, notábase en cambio incongruencia y falta de orden en sus conocimientos, dificultad para rete-

ner series de hechos semejantes y pobreza de lenguaje para expresarlos.

De estas observaciones personales sobre recientes ensayos pedagógicos, más que de ideas preconcebidas, ha surgido en el pensamiento de sus mismos autores la idea de que era necesario concertar la tradición y la reforma, y que lejos de desestimar los servicios que el ejercicio de la memoria puede prestar en la obra de la educación, lo que interesa es estudiar más seriamente esta facultad y determinar las leyes racionales de su aplicación y desarrollo.

Es á todas luces evidente que solo cabe hacer ese estudio acabado y completo dentro de la ciencia antropológica y en el debido lugar que dentro de ella ocupa el conocimiento de la inteligencia y de sus facultades: estudio sumamente difícil por la necesidad de investigar paralelamente el carácter psicológico y fisiológico en lo que hoy se conoce con el nombre de Psicofísica; pero los resultados positivos que ya ofrece esta ciencia, sin cuyo auxilio carecerían de base los preceptos pedagógicos, autorizan á sentar determinados principios de inmediata aplicación en la práctica de la enseñanza.

Corresponda ó no á la facultad psicológica de retener las impresiones y de representarlas en la fantasía para reproducirlas luego en el lenguaje, una disposición ó fuerza en los centros nerviosos, á que se dá el nombre de *plasticidad cerebral*, lo que está fuera de duda es que la memoria mantiene la continuidad de la conciencia en el hombre

y que por virtud de la memoria afirmamos la existencia de nuestra propia personalidad, reconociendo que somos los mismos á través de las diferentes edades de la vida, dominando todos nuestros hechos y rigiendo como soberanos nuestra conducta.

Es también notorio, que por razón de esa continuidad no es la memoria solamente, como suele afirmarse, una facultad parcial de la inteligencia; sinó que lo es también del sentimiento y de la voluntad, y representa papel importantísimo en la educación de los afectos, en la formación de los hábitos y en la adquisición de las virtudes. Si hablamos de *recuerdos* con marcado carácter intelectual, hablamos asimismo de *resentimientos*, que acreditan la memoria del corazón; y si por el trabajo de la inteligencia formamos el caudal de nuestras ideas, también nuestros afectos y nuestros goces, como el tesoro de las buenas disposiciones morales, se acrecientan y se acrisolan por el esfuerzo de las facultades respectivas.

Pero hay todavía algo más importante que advertir en estas notas fundamentales sobre la naturaleza de la memoria y sobre la estrecha relación que mantiene su desenvolvimiento con la educación y con la vida. No consiste sólo la memoria en el poder de representarnos en cada momento las ideas adquiridas, los sentimientos experimentados ó las obras realizadas; su poder se extiende al porvenir, alentándonos con el calor de los *presentimientos*, alumbrando con las claridades de la *previsión* nuestro camino, y poniéndonos ante

los ojos ideales de perfección que estimulen el vigor de la voluntad. Es decir; que no solo nos educa y nos sirve, enriqueciendo el producto de nuestras actividades con la viva impresión que nos deja lo pasado, sinó que nos permite hundir la mirada en los arcanos de lo futuro, y nos ofrece en esta segunda función nuevos elementos educadores.

Y todo ese mundo de impresiones utilísimas, que llenan desde la cuna hasta el sepulcro nuestra existencia, pasarían sin dejar rastro á manera de cuadros disolventes, si otra vez la memoria no se encargara de darles cuerpo y fijeza en el lenguaje, que es el más humano y el más espiritual de los símbolos.

Ahora bien; ¿cómo deben formarse los conocimientos que luego han de ser recordados? ¿cómo los sentimientos, que han de constituir la inclinación general de nuestros deseos? ¿cómo los hábitos y las virtudes en que ha de cimentarse nuestro carácter? Este es el punto verdaderamente delicado del problema, para que no se convierta la memoria en mera repetición de palabras no comprendidas, en imitación servil de extraños afectos ó en falsas apariencias virtuosas.

Dirigir al educando en la observación de las cosas, para que forme exacto conocimiento de ellas, de sus cualidades y de sus relaciones; enseñarle á retener las impresiones recibidas por las conexiones, por las semejanzas y por los contrastes que ofrecen los objetos entre sí; ejercitarle en el idioma, para que aprenda á formar sus expresiones y

á encarnar las ideas en las palabras; mostrarle en ese mismo orden y con sujeción á esas mismas leyes que rigen el desarrollo de la memoria los hechos de la historia, los fenómenos de la naturaleza y las maravillas del arte: todo eso, ejercicio de la memoria es; pero ni se requiere para efectuarlo racionalmente, hacerlo á espensas de otras facultades, ni es menester recargar con fórmulas vacías el espíritu del alumno.

A dos estímulos principales ha de recurrir el maestro, si ha de conseguir que los niños se sientan atraídos por el estudio: á fijar su atención en los objetos, haciéndoles reparar en cuanto ofrezcan de notable y útil, y á despertar su interés de una manera gradual, explicándoles en cada caso y en cada momento la íntima relación que existe entre las ideas y las necesidades reales de la vida. Y como, por último, en cada niño corresponden á la delicadeza de determinados sentidos disposiciones, aptitudes y gustos que se reflejan en el predominio de una clase especial de memoria, al maestro incumbe también hacer el estudio individual de cada uno de sus discípulos, á fin de amoldarse á la índole peculiar de sus facultades en vez de contrariarlas ó entorpecerlas.

La enseñanza de las matemáticas

I

Difieren Spencer y Fröebel, sobre el modo de concebir la obra de la educación en su conjunto, solamente en el distinto aspecto bajo el cual considera cada uno de ellos la solución final del problema. Los dos aspiran á obtener la integración del sér humano, «la unificación en el pensamiento y en la vida,» para servirnos de sus propias palabras; pero con esta diferencia: que mientras Fröebel camina de la idea al hecho y considera aquel principio como una interpretación del pensamiento en la vida, Spencer parte del hecho para llegar á la idea, y se propone realizar como desideratum la unidad de lo real en el mundo del pensamiento.

A primera vista y por falta de disciplina del espíritu, que sólo puede obtenerse merced á continuos ejercicios intelectuales, parecen esas expresiones mero juego de palabras, sin trascendencia alguna en las tareas prácticas de la educación. Considerándolas, sin embargo, atentamente, es fácil notar cómo la conclusión de Fröebel se deriva por un proceso lógico de la tendencia idealista de

su sistema, al paso que la de Spencer procede con el mismo rigor de su concepción positivista, y que ambas se conciertan en la aspiración común á establecer una armonía perfecta entre los hechos de la vida y los principios de la ciencia.

No es posible ni sería conveniente esforzarse en inculcar á los niños el convencimiento teórico de esta suprema compenetración. Perderíamos el tiempo, si nos obstinásemos en hacerles comprender la importancia de estas dos afirmaciones, que en cierto grado de desarrollo intelectual parecen tan evidentes y sencillas; primera, que no es posible vivir bien sin el conocimiento exacto de las cosas y de sus relaciones; segunda, que solo es provechosa y racional la ciencia en cuanto sus verdades tienen aplicación constante en la vida.

Pero si no se puede ni se debe pretender que el educando conciba y formule tales principios y los erija en norma de su conducta, porque el desarrollo de su inteligencia no lo permite, en cambio los educadores y los maestros están obligados á proceder constantemente con sujeción á ellos, á no perderlos de vista jamás, y á procurar que su obra, al guiar los pasos de los alumnos confiados á su dirección, responda en el conjunto y en los detalles á esa aspiración cardinal, que consiste en que la ciencia sea siempre práctica, realista, fecunda, para que luego pueda ser la vida ordenada, consciente y libre.

Cierto es que la mayoría de nuestros actos, contando en este número los que por su escasa significación juzgamos como indiferentes, se realizan

de una manera automática. La acumulación de experiencias y la repetición de los mismos hechos incorporan cada vez mayor número de aptitudes á nuestro poder individual por la fuerza del hábito, y por este acrecentamiento insensible de nuevas disposiciones adquiridas, podemos hacer muchas cosas sin pensar en ellas, y sin que su ejecución estorbe la realización de actos más trascendentales.

Ya en pura potencialidad heredamos de las generaciones que nos precedieron muchas de esas aptitudes, como lo demuestra hasta fisiológicamente el mayor desarrollo cerebral de las razas más civilizadas; luego las enriquecemos con nuestro propio trabajo, y á medida que la civilización avanza y la vida se hace más compleja, aumenta el número de actos realizados automáticamente, y queda la actividad más espedita, para satisfacer las mayores exigencias que trae consigo la marcha no interrumpida del progreso.

Hay que dejar aparte ese numeroso grupo de actos y fiar su realización á los procesos misteriosos y sin duda inteligentes de la naturaleza. La ciencia se interesará en consignar el hecho del modo admirable como se cumplen, en felicitarse de ello y en estudiar las fuerzas que actúan en su realización; pero no aspirará á trocarlos de automáticos en reflexivos, porque se haría la vida imposible.

En todos los demás actos del hombre, no comprendidos en esa esfera, intervienen la inteligencia, la reflexión y la voluntad, pero ¿en cuán di-

verso grado de claridad y de conciencia! En cortísimo número de ellos obramos con perfecto discernimiento y con plena conciencia de lo que hacemos; en muchos nos guiamos por un cálculo de probabilidades y por ideas que cambian y se modifican á cada paso; en otros, por último, caminamos á la luz indecisa del presentimiento; y desde la convicción firme del sabio al vago instinto del hombre huérfano de toda cultura, se desarrolla una serie infinita de gradaciones en los estados de la conciencia, que empiezan en la plena luz del medio día y acaban en las negras sombras de la ignorancia, que es la noche del espíritu.

De esas innumerables gradaciones, en la claridad relativa con que el hombre realiza cada serie de actos, nos ofrecen ejemplos palpables las diferentes clases sociales dentro de cada pueblo, y la misma vida individual, cuando comparamos nuestros propios actos unos con otros.

Ahora bien; la labor fundamental del progreso estriba en que los individuos y las clases sociales y las naciones, que son las personas mayores dentro de la familia humana, vayan convirtiendo los actos inconscientes en actos conscientes; para decirlo de una vez, el progreso consiste en la iluminación gradual de la conciencia; en ver cada vez mejor la realidad de las cosas y en ajustar los actos á la naturaleza de las mismas; y como lo conforme con la naturaleza de las cosas es lo bueno y lo contrario á ella lo malo, es también evidente que la verdad y el bien, la ciencia y la vida marchan en un eterno paralelismo.

¿Qué tienen que ver todas estas filosofías, dirá acaso el lector, con la enseñanza de las matemáticas? ¿Dejarán de ser cuatro la suma de dos más dos ó de valer dos ángulos rectos los tres del triángulo, porque el maestro no se preocupe de averiguar en qué consiste la evolución hacia la conquista de la verdad en la conciencia individual y colectiva?

Ciertamente que para obligar á los alumnos á aprender las cuatro reglas de una manera más ó menos mecánica, son innecesarias todas las investigaciones filosóficas y todos los estudios de carácter pedagógico; pero si hay sinceridad en el calor y entusiasmo con que se aceptan los nuevos métodos didácticos; si es verdad que se quiere romper con la tradición de todo lo artificioso y falso que queda todavía en pié de los antiguos sistemas de enseñanza; si no se miente al proclamar la excelencia de los procedimientos objetivos y se aspira á que el niño forme conocimientos de cosas y no fantasmas de palabras, que se desvanezcan como el humo al más leve soplo, entonces se verá que son indispensables las luces de las ideas para llevar á cabo esa renovación de los métodos, y se comprenderá que en nada es tan urgente como en la enseñanza de las Matemáticas la adopción de los nuevos rumbos.

Con efecto; nadie negará que las Matemáticas, como todas las ciencias, se han formado, antes de que hubiera libros escritos sobre la materia, por la contemplación atenta de su objeto, por la observación de las cosas de la naturaleza, en las

cuales se pudo notar que las unas están *limitadas* ó circunscritas por las otras, y que dentro de cada una de ellas, cada parte está *limitada* por las restantes. Se vió también que el límite, si es negativo, en cuanto determina donde empieza otro objeto ú otra parte, es afirmativo de la realidad del objeto ó de la parte limitada. De aquí nació la idea del *límite* ó de la *cantidad*, objeto de la aritmética; pero en todo este proceso la inteligencia operaba sobre cosas, sobre objetos, sobre realidades, y no sobre puras abstracciones intelectuales, como lo son, por el modo de exponer esta ciencia, los números que sirven de base á todas las operaciones aritméticas.

Otro tanto y de manera más visible puede decirse de la Geometría, que empieza hablando á los niños del punto, de la línea y del ángulo, que son otras tantas abstracciones de los cuerpos, única cosa que la naturaleza ofrece á la contemplación del hombre, y que por una división arbitraria contrapone la llamada Geometría Plana á la denominada del Espacio, como si fuera posible que sin espacio existiera la ciencia que lo tiene precisamente por objeto.

¿Y qué resulta de este procedimiento abstracto de enseñar las Matemáticas? Que pudiendo y debiendo ser el estudio más ameno para los niños, y la disciplina más eficaz de su entendimiento, se convierte en una materia árida, sin jugo, desprovista de interés, desligada de toda la vida del educando é incapaz de comunicarle aquel vigor de razonamiento que debiera ser, especialmente en

los primeros años, el más sazonado fruto de esta enseñanza.

No se diga en defensa de los métodos actuales, que algo se está haciendo ya entre nosotros, para entrar por el buen camino, con los ejercicios que se practican en los jardines de infantes, donde se hace aplicación de los métodos fröebelianos. El hecho es exacto, y de justicia aprovechar la ocasión para tributar al personal docente de los grados infantiles el aplauso á que es acreedor, por el bien que está realizando; pero ese mismo ejemplo, que hay que señalar como una excepción, pone más en relieve los defectos de la enseñanza en los grados superiores de la educación primaria, en los Colegios Nacionales y en las Escuelas Normales de la República.

Aludimos principalmente á los libros de texto que andan en manos de los alumnos, y no á la enseñanza que da de viva voz cada uno de los profesores; pues no conocemos lo bastante la manera como cumplen su cometido, para fundar sobre ella una crítica razonada, ni tenemos motivo alguno para dudar de que en la práctica de su ministerio sabrán corregir las deficiencias ó imperfecciones que estamos señalando.

Atendiendo solo á la índole de los textos, la censura se impone. El carácter abstracto, árido y divorciado de la realidad de las cosas, es en todos esos libros de una evidencia palmaria. Hasta en su misma terminología está impresa la confesión de este pecado original, cuando hablan de la existencia de números abstractos. Cuando la intelligen-

cia del educando alcanza cierto grado de desarrollo, se dá cuenta de lo que son esas abstracciones; pero en los primeros años los números y las líneas y los ángulos son sombras tras de las cuales corre desalado sin lograr jamás apoderarse de ellas. Son para el niño una pesadilla y una tortura.

Conviene saber que la tendencia vivificadora de las ciencias matemáticas que ha inspirado estas observaciones no es una caprichosa ocurrencia, ni siquiera una novedad. Y, cosa bien extraña; en el campo de la filosofía es donde ha nacido y prosperado este sentido, que propende á devolver á las Matemáticas el interés de realidad viviente, de que las han despojado los libros que forman la literatura propia de esta ciencia.

Ojalá sirvan estas indicaciones que serán ampliadas en los siguientes capítulos, para que penetre en las escuelas el sentido real en que debe informarse toda la obra de la educación, y para que las personas competentísimas que cultivan las Matemáticas entre nosotros, se decidan á publicar obras que respondan á las salvadoras exigencias de la moderna pedagogía.

II

Es de temer que la lectura del anterior capítulo que hemos dedicado á este asunto haya suscitado más de una duda sobre la eficacia del procedimiento allí bosquejado, como el único racional para la enseñanza de las matemáticas en la escuela. La conde-

nación de los métodos generalmente seguidos puede haber parecido á muchos la expresión de un criterio arbitrario y personal, sin precedentes en la historia de la pedagogía.

Si esto último fuera cierto, habría que desconfiar de la bondad práctica de la doctrina que sustentamos, aún admitiendo que teóricamente fuese verdadera; porque ni los progresos se realizan á saltos en ninguna de las esferas de la actividad humana, ni es posible consolidar obra alguna de carácter social, cuando en las reformas proyectadas se rompe el encadenamiento del presente con el pasado y se prescinde de la continuidad, que es ley de la vida entera.

Afortunadamente para las ideas que iniciamos en aquel estudio y nos proponemos continuar desarrollando, abundan los precedentes en favor de esta propaganda; y aún en aquellos puntos, no bien dilucidados todavía, en que los autores se limitan á notar las dificultades sin resolverlas, es fácil advertir que está pugnando por manifestarse la necesidad de emprender nuevos derroteros para poner remedio á la esterilidad de ciertos estudios, tal como ahora se efectúan. Así sucede, por ejemplo, en la cuestión tantas veces debatida sobre el valor que realmente tienen las ciencias matemáticas, como instrumento del desarrollo intelectual y como disciplina del espíritu.

Gran parte de las limitaciones que suelen asignar los autores á ese valor disciplinario, son inherentes á la naturaleza misma de las matemáticas; por que cada ciencia particular, como miembro del

total organismo científico, solo parcialmente puede contribuir al desarrollo de las facultades; y de igual modo yerran los especialistas que pregonan las excelencias exclusivas de las llamadas ciencias exactas, como único resorte capaz de desarrollar las aptitudes nativas de los educandos, que aquellos otros para quienes no existe elemento educador de tanta eficacia como el estudio de los idiomas, ó los que, restringiendo aún más el orden de las enseñanzas propicias á tales desenvolvimientos, se obstinan en hacer del estudio del latín una panacea pedagógica.

Merced al sentido realista, que se abre paso en nuestro tiempo en todas las esferas de la vida, y que ha penetrado en los dominios del derecho, de la economía política, de la literatura, de la religión, de la ciencia y del arte, desvaneciendo las sombras proyectadas por los fantasmas del idealismo, la lógica también se ha transformado, de pura dialéctica formalista y subjetiva en ciencia objetiva, á la que sirve á la vez de base y de guía la materia propia de cada distinto orden de conocimientos. Esto es lo que suele llamarse con una denominación impropia «lógica aplicada»; pues con esta designación parece expresarse que la lógica viene como de fuera, como cosa adventicia, á prestar su luz á las ciencias particulares, cuando en realidad lo que sucede es que del objeto mismo que cada una de éstas investiga, surge la ley y el proceso entero que la inteligencia ha de seguir para la formación sistemática de cada orden de conocimientos científicos.

No es posible por lo tanto obtener la plena educación del espíritu y el desarrollo íntegro de todas sus facultades, ni con el estudio exclusivo de una sola ciencia, ni con el mero cultivo de la lógica á la manera escolástica, divorciada del asunto y materia de cada ciencia particular. La limitación que bajo este respecto podemos señalar en las matemáticas, como disciplina, no es privativa de esta ciencia, alcanza igualmente á todas las demás; pero la falta de influencia educadora que muchos pensadores han atribuido á su estudio desde otros puntos de vista, no depende ya de la naturaleza misma de las matemáticas, sino del modo como todavía se enseña en la mayoría de los establecimientos.

Antes de descender á los pormenores de aplicación, que serán los que en último término vengán á comprobar la fecundidad y eficacia del método que sustentamos, será bueno aducir testimonios que corroboren la debida posición del problema. Sería enojoso reproducir á este propósito los extensos y pacientes razonamientos de los grandes maestros de la pedagogía, de Pestalozzi, Froebel, Bain, Spencer y tantos otros. Necesitaríamos además, para ello escribir un libro, cuando solo nos proponemos resumir en pocas palabras las conclusiones de más valor que respecto de este asunto se han ido infiltrando en el común sentir de educadores y maestros.

En un libro que anda en mano de todos encontramos los elementos necesarios al logro de nuestro intento. Aludimos á la obra «Métodos de Instrucción» de James Pyle Wickersham, que está

llena de curiosas y atinadas observaciones. Lo que han menester libros como éste es que el lector desentrañe toda la sustancia y toda la trascendencia de su contenido, difícil de aquilatar muchas veces por la misma concisión de la frase.

Después de examinar el «Valor de los estudios matemáticos en sí mismos y en sus relaciones objetivas», Wickersham dedica un capítulo muy notable á precisar el «*Valor de los estudios matemáticos en sus efectos en la mente*». Este capítulo se relaciona íntimamente con el asunto que tratamos de esclarecer, y por este motivo es también el que especialmente nos interesa.

A la exposición de las opiniones propias del autor, precede una serie de citas, entre todas las cuales existe el carácter común de propender á limitar de un modo considerable el influjo intelectual de las matemáticas. Vamos á reproducir lo más esencial de esos dictámenes, á los cuales prestan gran autoridad los nombres de los escritores citados.

Hamilton dice «que ninguno de nuestros estudios tiende á cultivar *menor número de facultades y de un modo más parcial y débil que las matemáticas*» que «nos incapacita para la *observación interna ó externa*, para la *abstracción y generalización* y para el discurso ordinario, al mismo tiempo que nos expone á una credulidad ciega ó á un excepticismo irracional»; que «la demostración matemática no se emplea más que para *deducir conclusiones* no para *buscar premisas*»; y que «de

observación, experimento, inducción, analogía, nada sabe el matemático».

El educador prusiano Bernhardt se expresa así: «Se suele preguntar si las matemáticas producen todas las actividades del juicio, de la facultad de discurrir y del entendimiento y nos vemos obligados á contestar que no».

De Goethe es esta frase: «que el cultivo mental proporcionado por las matemáticas es particular y reducido en sumo grado»; y de Pascal esta otra: «Es raro que los matemáticos sean observadores ó que los observadores sean matemáticos».

Descartes, el inmortal autor del discurso del Método, dijo en uno de sus escritos: «que había renunciado al estudio de las matemáticas y que deseaba vivamente no perder más tiempo en las estériles operaciones de la Geometría y la Aritmética, *estudios que nunca conducían á nada importante*».

Finalmente, Wickersham cita de Dugald Stewart, de Bayle y de Stael, las tres frases que siguen: «Cuando el matemático discurre sobre asuntos desligados de sus estudios favoritos, suele tomar con sobrada confianza ciertos principios intermedios como base de sus argumentos; nunca he hallado quien siendo solo matemático no fuera crédulo hasta el exceso». «No puede ponerse en duda que es raro encontrar mucha devoción entre las personas que han contraído afición á los estudios matemáticos». «Los matemáticos nos llevan á dejar fuera de consideración todo lo que no está probado».

Fuera presunción irracional desconocer el va-

lor de las opiniones expresadas en las líneas precedentes. En todas esas citas palpita el mismo pensamiento principal, aunque en tan diversas formas manifestado, á saber: que los estudios matemáticos parten de premisas admitidas como ciertas y solo ejercitan el entendimiento en la demostración por medio del procedimiento deductivo; que de esos estudios está excluida la inducción y todos sus procesos auxiliares, tales como la abstracción, la generalización, la hipótesis, la inferencia, la conjetura, etc., en una palabra, que en el estudio de las matemáticas el entendimiento *discurre* pero no *investiga*.

Ahora bien; ¿debe entenderse que esta crítica alcanza á las ciencias matemáticas en sí mismas, como si fuera de la esencia de ellas el proceder siempre por procedimientos discursivos ó es al método usual de enseñarlas á lo que esa crítica debe referirse? Tal es el problema.

En el mismo libro antes citado y que por estar destinado especialmente á la exposición de los métodos, es una de las obras pedagógicas más conocidas del personal docente, encontramos multitud de frases, en que se revela la tendencia á convertir en un trabajo objetivo, y en sus primeros pasos experimental, el estudio de las matemáticas, á la par que en otras expresiones se delatan inconsecuencias respecto del nuevo procedimiento, que se explican por motivos de una notoriedad palmaria.

Mucho antes de que un nuevo principio llegue á producir sus efectos tangibles en una esfera

cualquiera de la actividad, empieza á manifestarse en apariciones indecisas, fragmentarias y como rodeadas de sombras, ya con ocasión de la crítica de un sistema caduco, que se resiste á perecer, ya en forma de vago presentimiento, que ilumina á trechos el camino de la investigación. Tal sucede todavía en gran parte con los nuevos métodos, que pugnan por desalojar de sus posiciones á los antiguos.

Son además los profesores y maestros que han de aplicarlos verdaderos artistas, en quienes precede la idea al hecho, la concepción intuitiva y esplendorosa de la doctrina á la ejecución laboriosa y paciente; y de igual manera que el pintor, que lucha con las dificultades del dibujo, de la perspectiva, del color y de la composición, para trasladar al lienzo la imagen contemplada en el mundo interior de la fantasía, y que en fuerza de asiduo y penoso trabajo la ve surgir lentamente de los primeros informes trazos y manchas sin luz y sin contornos con que inicia la revelación sensible de sus creaciones, el educador tiene que someterse á un largo y trabajoso proceso, para que las nuevas ideas que concibe encarnen con entera fidelidad en la obra de la educación, encomendada á su delicado ministerio. La creación surgiendo del caos es un hermoso y elocuente símbolo de esa evolución necesaria.

Bien pueden servir de explicación estas consideraciones á las contradicciones ó inconsecuencias que ofrece el libro de Wickersham en la parte que se refiere á la exposición del método en el

estudio de las matemáticas. A través de esas mismas inconsecuencias es fácil seguir el hilo de su pensamiento, señalar el predominio de las nuevas ideas pedagógicas, marcar los precedentes favorables á nuestra propaganda á que nos hemos referido antes de ahora, y confirmar con el peso de autoridad tan respetable la siempre escasa de nuestras opiniones personales.

En el estudio del método que debe aplicarse á la enseñanza de las matemáticas y en la parte que directamente se refiere á la práctica, empieza Wickersham opinando que «el niño forma en edad temprana la idea del número; cosa—añade—que indudablemente hace *con la intervención de objetos*». Y de esta premisa concluye que «deber del maestro es desarrollar esa idea, según lo indica la naturaleza», es decir, con la presencia de los objetos.

Al tratar de los ejercicios de sumar, restar, multiplicar y dividir, dice: «Estos ejercicios deben primero hacerse *por medio de objetos*, pero gradualmente se irá prescindiendo de éstos». «Será bueno, escribe más adelante, que el maestro haga entrar en el asunto de las lecciones los nombres de los alumnos en la clase, los objetos contenidos en el aula, los árboles, las flores, los animales, etc.»

La indicación de que gradualmente se debe prescindir de los objetos, es un reparo sugerido por la influencia del antiguo sistema; pues tratándose de los primeros pasos en el estudio de las matemáticas y de niños de corta edad, no se com-

prende la urgencia en abandonar una dirección objetiva tan bien trazada en el comienzo de su exposición.

Pero donde el temor y la inconsecuencia aparecen con mayor claridad es en la parte que dedica el autor á los ejercicios de numeración verbal y escrita, en los cuales aconseja escribir en columnas cerradas de guarismos, las unidades, las decenas, las centenas, las unidades de millar, las decenas de millar, etc., sin rastro de objetos ó cosas contadas, de cuyas agrupaciones reales vengan á ser expresión aquellas cifras.

Más adelante, dentro de este mismo capítulo, se procura corregir la inconsecuencia notada; y al explicar el contenido de la tercera lección, que deberá versar sobre la columna tercera ó sea la de las centenas, dice: «Para esto el maestro reunirá los *diez grupos* de á *diez objetos* cada uno y preguntará qué número componen todos juntos que es el de ciento».

En la explicación especial de cada una de las operaciones aritméticas mantiene el sentido real, objetivo que inspira sus explicaciones, y al hablar de la adición se expresa así: «Para que el discípulo comprenda el procedimiento de la adición le será necesario saber que sólo se pueden sumar juntos los números que representan *cosas* de una misma especie; lo cual se le enseña fácilmente *por medio de objetos*, pues desde luego comprenderá que cinco bolas y tres rayas no componen ocho rayas ni ocho bolas».

De la misma idea se sirve en la exposición de

los ejercicios para formar idea de los quebrados, cuando dice que «la idea del quebrado se forma *á la vista de objetos rotos ó divididos*». Para ello propone como ejemplos dividir en partes una manzana, una vara, ó bien dibujar en el encerado un cuadrado ó un círculo y dividirlo en secciones, «hasta que el alumno pueda nombrar, *á la vista del objeto dividido*, el quebrado correspondiente á la parte separada, ó determinar el *todo de un objeto* por medio de la fracción».

En la parte correspondiente á la Geometría comienza Wickersham rectificando el concepto usual de esta ciencia, que la considera como ciencia de la *extensión*, que es una forma vacía, incomprendible para el niño, y sentando que su idea fundamental es la del *espacio*, como forma de lo permanente en la naturaleza, siempre llena de realidades ó de objetos, base positiva de todas las formas particulares geométricas.

Como bien se comprende, no se encuentra en Wickersham la denominación inexacta de geometría *plana* y geometría del *espacio*, que sustituye por la más racional de elemental y superior, con tal que esta división sea entendida de modo que la primera parte no se refiera á elementos abstractos divorciados de las cosas, sino á elementos reales descubiertos por el alumno en los objetos mismos que al efecto se le presenten.

Para que el discípulo empiece á distinguir las figuras geométricas elementales, propone el autor «que se le enseñe á dibujarlas en la pizarra, *á mas de hacerles ver piezas ó sólidos enteros* ó di-

vididos en partes, de modo que el alumno los forme con ellas».

Insistiendo en el pensamiento capital del método objetivo, dice en otro lugar: «Por medio de piezas de madera ó cartón convenientemente preparado no es difícil poner *á la vista* del niño que si una recta corta á otra recta la suma de los ángulos adyacentes es igual á dos rectos». Y luego indica otras verdades que el alumno puede ir descubriendo por sí mismo, merced á la aplicación de ese procedimiento.

De vez en cuando, sin embargo, cede al influjo del sistema en que todos nos hemos educado; y desconfiando de la eficacia del nuevo principio, al modo como los apóstoles sentían desmayar su fé cuando el maestro les invitaba á caminar sobre la superficie de las aguas, se apresura á buscar asidero en los recursos de la antigua Pedagogía y á recomendar el libro de texto «cuando los alumnos estén preparados para comprender las demostraciones geométricas».

Si los hombres tuvieran fé—decía el Cristo á los discípulos cuando desfallecían— con el solo esfuerzo de su voluntad trasladarían las montañas de un punto á otro. El hombre moderno ha realizado ese y otros milagros, alentado por la fé racional del espíritu, y los novísimos estudios de Cristalografía y Morfología han venido á demostrar que también la Geometría puede estudiarse en los productos y creaciones de la naturaleza, en cuyo seno debe el hombre llegar á conocer

todas las figuras geométricas y construir todas las fórmulas matemáticas.

Queda, pues, demostrado, como resultado de este segundo capítulo que el método objetivo aplicado á las ciencias matemáticas, lejos de ser una novedad caprichosa es una exigencia racional, y cuenta con valiosos precedentes en el mismo campo de la pedagogía. Comprobar la doctrina con ejemplos prácticos será el asunto del siguiente y último capítulo.

III

En los dos capítulos precedentes queda demostrado que la enseñanza de las Matemáticas adolece de un carácter abstracto, que es la causa principal de la aridez de su estudio y de la ineficacia de su influjo como disciplina del espíritu; que el único procedimiento apropiado para devolver á esta ciencia el valor y la virtud educadora que le corresponden ha de consistir en investigar y exponer sus verdades en la misma realidad de las cosas, de las cuales únicamente se dice la cantidad ó el límite y el espacio ó la extensión; y por último, que este método racional no es fruto de una concepción idealista, desligada de los sistemas didácticos reconocidos hasta hoy como la expresión de los más sólidos consejos en materias de educación, sino que se enlaza íntimamente con todo el movimiento intelectual contemporáneo, cuenta con la sanción de los mas reputados escritores y

mantiene la continuidad de las tradiciones pedagógicas. Réstanos ahora, para completar este estudio, poner algunos ejemplos de carácter práctico, que evidencien la posibilidad de aplicar con provecho el método objetivo á la enseñanza de las Matemáticas.

Ora se admita la posibilidad de conocer las cosas en sí mismas, en su esencia, ora solo en lo que tienen de exterior ó fenomenal, como afirma el positivismo, la Pedagogía ha proclamado el principio de que el conocimiento ha de formarse por la directa contemplación de las cosas, fijando la atención en cada una de las propiedades de los objetos y formando luego, mediante la combinación de todas ellas, una representación interior en el mundo de la fantasía, que será tanto mas completa y exacta, cuanto con mayor fidelidad reproduzca todos los elementos reales del objeto representado.

Pero cuando se habla de objetos hay que reconocer dos series ó categorías de objetos, esencialmente distintos: los que son producto de la naturaleza y los que son obra de la actividad humana. Las propiedades cognoscibles en los primeros se ofrecen desde luego como algo natural y propio, independiente de la voluntad ó del capricho del hombre; mientras que esas mismas cualidades en los segundos permiten siempre descubrir la ingerencia de lo artificioso y de lo arbitrario. Esta diferencia en las propiedades de lo natural y de lo artístico explica que sea más fácil para el niño conocer las cosas de la naturaleza que los productos del arte. Unidad tiene sin duda un trozo de madera labrada

ó una hoja de papel, como la tiene un pájaro, en cuanto cada uno de estos objetos es un todo de su género; pero indudablemente será más fácil que el educando forme idea de la unidad ante la presencia del pájaro, puesto que no puede dividirse sin destruirlo, que por la contemplación del trozo de madera ó de la hoja de papel, que pueden dividirse y subdividirse indefinidamente, subsistiendo siempre aunque de menor tamaño, los mismos objetos divididos.

Por no tener en cuenta esta distinción suele falsearse en la práctica de la enseñanza el principio fundamental del método objetivo, aplicado á las Matemáticas; pues la costumbre de emplear para las primeras nociones hojas de papel, pedacitos de cartón ó trozos de madera hace perder al niño el recto sentido de las ideas de *todo*, de *parte* y de *forma*, que son las primordiales en este orden de conocimientos. De esa suerte lo natural es suplantado por lo artificial, lo mecánico sustituye á lo vivo, y el sentido realista de las doctrinas de Pestalozzi desenvueltas por Froebel y corroboradas por Bain y Spencer degenera en un juego insustancial de carácter tan arbitrario y abstracto como las mismas enseñanzas memoristas del antiguo sistema contra las cuales se intenta reaccionar.

Por lo que hace á los rudimentos de la Aritmética, hay en la escuela un elemento insustituible para el aprendizaje de la numeración, á partir de la unidad elemental constituida por cada uno de los alumnos, que forman esa primera sociedad de seres homogéneos. Nada hay para el niño de evi-

dencia tan inmediata como la unidad de su propio ser, ni cosa alguna tan fácil, después de esa primera percepción, como la semejanza de naturaleza entre él y sus compañeros. Por la agregación de dos de esas unidades se suscita desde luego en el educando la idea de la pluralidad, y pasando luego lenta y gradualmente de los grupos binarios á los ternarios, cuaternarios, etc., llegará de una manera casi insensible á contar y numerar la primera decena, con lo que habrá aprendido la base de la numeración, que podrá pronto completarse con la repetición de grupos decenales hasta llegar con diez de éstos á formar la centena.

No debe rehuirse el empleo de este procedimiento en atención á la sencillez de sus recursos, antes bien es una de las principales cualidades que deben recomendarlo, porque además de que esa misma sencillez es prenda del éxito, ella permite que tal método pueda utilizarse en la más pobre de las escuelas de la campaña, donde el profesorado suele excusarse de aplicar los nuevos sistemas por falta de material de enseñanza, sin pensar que nunca faltan los elementos indispensables, con tal que el maestro se afane por mantener despierta la inteligencia de sus alumnos y por dirigirla hacia los objetos que los rodean. El material de enseñanza, demasiado complicado, cuando no es obra de los mismos niños, que deben ser los autores de su propio museo, más sirve de estorbo que de elemento útil para educarlo.

Adquiridas las ideas de unidad, de número y de numeración por el método que acabamos de indi-

car, puede y debe aplicarse este á la enseñanza de la adición y la sustracción, que son las fundamentales de la Aritmética, puesto que la multiplicación y la división no son más que sumas y restas abreviadas. Bastará para ello ir agregando ó segregando de los grupos formados diferente número de niños, empezando por verificar la operación en su forma más sencilla ó sea por la adición ó sustracción de una unidad, de un solo niño, y aumentando progresivamente la complicación de las operaciones, que más adelante tendrán su complemento en los ejercicios utilísimos del cálculo mental.

Por este sistema el educando adquirirá el hábito de considerar las operaciones aritméticas como operaciones reales, y no como geroglíficos que ha de descifrar penosamente con los guarismos escritos en la pizarra. Esta representación gráfica del cálculo representa un gran poder de abstracción y no debe ser utilizada sino cuando el alumno haya alcanzado suficiente desarrollo intelectual para comprender que las cifras no son sino signos convencionales de las combinaciones posibles, que previamente haya efectuado con los objetos mismos.

Hasta ahora no debe hablarse sino de unidades, de cosas enteras; y sólo cuando en esta parte haya adquirido el niño una claridad y rapidez de percepción muy notables, será llegado el caso de encastrarle á calcular sobre fracciones ó partes de objeto, sobre los números quebrados. Es una preocupación sin fundamento la de entender que este sistema por la lentitud y gradación de sus pasos,

es el que da frutos más tardíos. Lejos de ser así, sucede todo lo contrario, porque como tal procedimiento se atiene al paralelismo que guardan siempre los procesos en la naturaleza y el desarrollo intelectual, ningún método puede ofrecer mayores garantías, de que el paso que se da está dado en terreno firme.

Al llegar el momento de comenzar la enseñanza de las fracciones debe escogerse un objeto, que tenga división natural, y cuyas partes al dividirse sean sensiblemente iguales, como acontece por ejemplo con los gajos de una naranja. Como ya entonces el niño sabe bien la numeración, contar el número de partes en que el objeto se divide no puede ofrecerle la menor dificultad: lo único que interesa al tratar de las fracciones es reconocer lo que cada parte representa proporcionalmente con relación al todo, saber lo que es la mitad, una tercera parte, una cuarta parte, etc., y darse cuenta del número de esas partes que son necesarias para reconstruir el objeto. No hay que decir que luego de bien aleccionado en el conocimiento y apreciación de las fracciones y en la manera de contarlas, deberá ejercitarse en hacer con ellas adiciones y sustracciones, como las hizo antes con los objetos enteros, y que de esta suerte llegará á verificar las operaciones con los números llamados quebrados. Cuantas dificultades puedan ocurrir en esta materia serán vencidas por el maestro, si es inteligente, siente verdadera vocación, no se impacienta y no pierde de vista que su alta misión consiste en *guiar* á los niños para que vayan cono-

ciendo la realidad, no en erigirse en almacenista de conocimientos hechos para expenderlos por vil precio, tasado en monedas ó en alabanzas.

Cuando el alumno haya adquirido facilidad y precisión en operar con números enteros y con fracciones, el profesor podrá llamar su atención sobre las grandes ventajas de la numeración decimal, explicarle el origen histórico de este sistema, mostrarle la relación que guardan con los diez dedos de las dos manos los llamados números dígitos y porque se les ha dado este nombre, para venir á parar al cálculo de las fracciones decimales y á la exposición del sistema métrico decimal, con presencia del metro y de las medidas de capacidad para sólidos y para líquidos, multiplicando los ejemplos prácticos y haciendo ver sus numerosas aplicaciones. Este aspecto práctico de la enseñanza le comunicará nuevos atractivos y servirá de estímulo poderoso para que los niños cobren amor al estudio.

No difiere esencialmente del método indicado para la enseñanza de la Aritmética el que debe aplicarse al estudio de la Geometría. Por la suma de conocimientos que el maestro aporta á la escuela no se dá clara cuenta del inmenso esfuerzo que necesita hacer la inteligencia de un niño para concebir la línea, el ángulo, el triángulo, la superficie, etc., á manera de entidades propias que nos empeñamos en hacerle comprender, designándolas en el papel ó en la pizarra. En esa primera edad el alumno no conoce sinó cosas, objetos que impresionan sus sentidos y solicitan su atención;

no se explica que existan aquellos elementos geométricos, ni podrá entender que tengan realidad alguna hasta que aprenda á descomponer la forma de las cosas que solamente percibe en su totalidad y de una manera unitaria.

Hay, pues, que invertir por completo el sistema que se sigue actualmente. La Morfología, ciencia novísima, y la Cristalografía, como parte de ella, deben facilitar al maestro los medios para orientarse en la nueva dirección que señalamos. No hay necesidad de que el profesor les hable á los niños de esas ciencias, ni de sus leyes, ni de sus teoremas; le bastará con saber lo bastante para presentarles cristales naturales, donde pueda ir señalando líneas, ángulos, triángulos, superficies, sólidos, etc. Al paso, sin esfuerzo, como quien en largo viaje va señalando las bellezas del paisaje, el profesor podrá aprovechar este sistema de enseñanza para ir diciendo á los alumnos las formas en que cristalizan los distintos minerales que les vaya presentando; y de esta suerte la lección de Geometría, ciencia que solo trata de las formas, irá acompañada de nociones de Mineralogía y de interesantes datos geológicos. Sin necesidad de entrar en largas disertaciones, impropias de la enseñanza en sus primeros grados, el maestro cuidará de no incurrir en el error comun de dividir la Geometría en Geometría plana y Geometría del espacio, y los conocimientos formados de esta manera tendrán toda la solidez proveniente de haber estudiado las formas geométricas en los cuerpos mismos, único modo de concebir con claridad el

espacio, como la forma de lo permanente en la naturaleza.

Con ello se ensancharán también ante la inteligencia del alumno los dominios de la Geometría; se multiplicará el número de los cuerpos llamados regulares, y las ideas que sobre este punto adquiera el educando irán impregnadas de un sentido de realidad que falta hoy por completo en los áridos esquemas de la Geometría tradicional.

Quedan trazadas así las líneas principales del cuadro que debe formarse en la enseñanza elemental de las Matemáticas. Sus desenvolvimientos serán la labor paciente del personal consagrado á la educación de los niños; pero cualquiera que sea el desarrollo que alcancen estas ideas, el principio, sancionado por las autoridades de mayor prestigio en el dominio de la ciencia, permanecerá como una guía perenne en el fecundo campo de las grandes innovaciones pedagógicas.

Bibliografía

LECCIONES DE IDIOMA CASTELLANO POR ANDRÉS FERREYRA

Aunque no se trata de un libro concluido(1), sino únicamente de la parte que el autor ha podido tener dispuesta al comenzar el año académico, es ésta una publicación digna de mención especial por la nueva forma en que presenta el estudio del lenguaje, rompiendo la tradición rutinaria, que pretende enseñar el conocimiento y manejo del propio idioma mediante el estudio de las reglas gramaticales, y entrando de lleno en la adopción franca y resuelta de las modernas doctrinas pedagógicas, á cuyo influjo se ha formulado la exigencia contraria de aprender la gramática por la lengua.

Considerada desde este punto de vista la obra del Sr. Ferreyra, es justo decir que marca un progreso en la aplicación de los métodos didácticos, y que este progreso guarda íntima relación con el realizado por el movimiento crítico que se viene operando de algunos años á esta parte en las más altas regiones del pensamiento, en lo concerniente á la determinación de los métodos más raciona-

(1) Estas líneas fueron escritas, cuando salieron á luz las primeras entregas de la obra.

les y de mayor eficacia en el trabajo de la investigación científica.

Sabido es, con efecto, que en esas elevadas esferas, de las cuales proviene la luz que nos guía luego en estas aplicaciones secundarias de los principios investigados á la exposición de las ciencias particulares, prepondera en nuestros días la marcada tendencia á los procedimientos de la observación y la experimentación positiva, por cuyo medio atesora el espíritu un caudal de datos, que por su número y riqueza pueden servir de base á la generalización primero, y más tarde á la inducción de las leyes que rigen las diferentes series de hechos correspondientes á cada orden de problemas.

Ha sido obstinada preocupación durante mucho tiempo la de considerar que debía seguirse un método para la *investigación* y otro distinto para la *exposición* de la ciencia: el método analítico para lo primero y el sintético para lo segundo.

Bajo la influencia perniciosa de este prejuicio, el profesor en la cátedra y los autores en sus libros empezaban por ofrecer los conocimientos ya hechos y definitivamente formados, partiendo para esta especie de revelación, dispensada por el maestro á los alumnos, de la definición de la ciencia que iban á aprender, y siguiendo después por la exposición de una serie de reglas, á manera de fórmulas ó recetas, sobre cuya verdad no podían tener los discípulos otra garantía que la autoridad del profesor ó del libro de texto.

Dentro de este sistema el alumno nada tenía

que investigar: se le ofrecía todo como averiguado, y con ejercitar la memoria y repetir mecánicamente las palabras del libro se creía haber cumplido la misión educadora de la enseñanza. Excusado es decir cómo se ha alentado con tal procedimiento la pereza intelectual, el servilismo del espíritu, el imperio de la rutina y la incapacidad radical de las generaciones formadas por tal manera para reaccionar contra su propia flaqueza sino merced á grandes esfuerzos.

En la enseñanza del idioma semejante procedimiento ha engendrado además otros males. Sin más que variar la forma de la redacción ó combinar de modo distinto las reglas formuladas en los textos de Gramática antes publicados, cada profesor se ha juzgado en el caso de escribir su libro, para presentar á sus alumnos un resumen de las doctrinas esparcidas en los anteriores, y acomodar la exposición á las exigencias de los programas oficiales; y una vez hecho esto, en que nada nuevo pusieron, ni siquiera igualaron el mérito de sus predecesores, se constituyeron en autoridad, capaz de dirimir todas las contiendas en materia de lenguaje.

Para ellos viene á ser el idioma algo semejante á un producto muerto, como el trozo de mineral arrancado de la roca, no una creación viva, sujeta á perpétua evolución y necesitada de cultivo, á la manera del árbol que extiende cada vez con mayor amplitud y con más hermosos verdores el lujoso ropaje de sus frondas.

La gramática especial de cada lengua, en lo que

verdaderamente interesa al que la estudia, y salvo un corto número de principios generales, de más importancia para el filólogo que para el escritor ó el hablante, no es una ciencia filosófica, llamada á estudiar la lengua en sus elementos permanentes, sino una ciencia histórica, que examina los varios momentos de la evolución del idioma y de ellos singularmente el momento actual; ya que para el efecto de utilizar los medios de expresión existentes en la sociedad en que vivimos no tienen interés inmediato aquellas evoluciones remotas, como la corrupción del latín y la transición de éste al romance con que se inició la formación del castellano.

Realiza, pues, el gramático, cuando es realmente tal, no cuando se limita á copiar lo que otros escribieron, una labor análoga á la que efectúan el botánico cuando hervoriza y el zoólogo cuando ordena y califica las especies animales. Estos recogen los materiales de su ciencia de la naturaleza viva, y aquel los de la suya del medio social contemporáneo; y así como el naturalista deja al paleontólogo el estudio de las especies que sucumbieron y han desaparecido, así el gramático abandona al filólogo las formas lingüísticas que cayeron en desuso, como caen las hojas de los árboles, según la poética expresión horaciana, para verlas renovarse al tornar la primavera.

En las ciencias históricas, y sobre todo cuando éstas abrazan solamente un período de la evolución, como acontece con la gramática, el mayor de los méritos que un autor puede contraer, consiste

en recoger con la más exquisita diligencia los hechos producidos durante ese período; y hablando de la historia de un idioma, cuando colecciona con cuidadosa prolijidad todas las formas de expresión creadas por el pueblo que lo habla, y sancionadas por el uso de los buenos escritores que reflexivamente lo cultivan, lo pulimentan y lo abrillantan en su función de hábiles artistas.

Bajo la inspiración de estos sanos principios ha llevado á cabo el señor Ferreyra su estimable trabajo de exposición del idioma castellano; y así por la tendencia capital de su libro, como por la decisión de someter á ella la enseñanza de la lengua, merece sinceras felicitaciones, que no le hemos de regatear por nuestra parte.

Hecha esta declaración en lo que concierne á lo que es, por decirlo así, fundamental en el libro, habrá de permitirnos su autor que expongamos con la misma ingenuidad algunas de las observaciones que nos ha sugerido su lectura, en lo que respecta á su forma literaria.

Parécenos exigencia elemental, en gramática como en todo, la de enseñar con el ejemplo; y cuando se trata de ofrecer á los alumnos un cuadro, lo más completoposible, del estado del idioma en determinado período, de modo que aprendan á emplear las palabras, giros y construcciones correctas, y se abstengan de usar las incorrectas ó viciosas, es preciso que el autor cuide mucho de no incurrir en los defectos que está obligado á notar, para que el discípulo pueda á su vez librarse de ellos.

En este punto forzoso es decir que el señor Fe-
rreyra ha cometido algunos descuidos, de los cua-
les creemos que una parte son deliberados, por
cierta propensión á consagrar como legítimos pro-
ductos de la lengua innovaciones locales, faltas en
mi opinión de razón suficiente, mientras que otras
son involuntarios remedos de frases exóticas, in-
necesarias y contrarias al genio de nuestra lengua.

Desde el momento en que se reconoce, como es
racional reconocerlo, que los idiomas son creacio-
nes vivas que están en perpétua elaboración, sería
necia pretensión la de aspirar á una purificación de
las formas creadas y á impedir la aparición de
nuevas palabras y de nuevos giros en relación
constante con las evoluciones del pensamiento
nacional. Pero esa transformación no puede ser
repentina ni caprichosa; está sujeta á leyes cuyo
imperio sufre el vulgo de manera inconciente, y
las personas cultas é ilustradas de una manera in-
teligente y reflexiva; y así sucede que de las innu-
merables expresiones nuevas que brotan espon-
táneamente á cada instante de labios del pueblo,
unas perecen cuando apenas han nacido, alcanzan
otras vida efimera, y unas cuantas, salvadas por
procedimientos selectivos, se incorporan al caudal
de la lengua y llegan á prevalecer, cuando su pro-
pia virtualidad las impone y el uso de los buenos
escritores las sancionan.

Quiero curarme en salud y declarar sin ambages
mi convicción de que cada colectividad humana
elabora su propio sistema de medios de expresión,
de acuerdo con su índole y carácter, y á medida

que nuevas necesidades y nuevas ideas reclaman nuevas formas sensibles en el sistema de los sonidos articulados, que constituyen el lenguaje humano por excelencia; pero si para la manifestación de una idea existe ya la palabra correspondiente, sonora, correcta y expresiva; ó si para expresar una modalidad del pensamiento poseemos la locución oportuna, la introducción de neologismos innecesarios y la adopción de construcciones extranjeras no podrán jamás justificarse; corromperán el propio idioma y le harán perder su índole propia y genuina.

Hay más; cuando una necesidad mental reclama una construcción nueva, nada más natural que crearla; pero si en la lengua propia poseemos los elementos morfológicos de la nueva locución y hasta las formas arquitectónicas que imprimen sello especial al idioma que hablamos ¿por qué ir á buscar recursos prestados, importados del extranjero, con preferencia á los productos de nuestro taller y á la obra de nuestras manos?

Estamos seguros de que estas indicaciones no han de ser rechazadas por el autor de las «Leciones de Idioma Castellano», á quien reiteramos nuestro sincero parabien por el progreso pedagógico que representa la publicación de su libro.

La enseñanza de la Historia

Así como es frecuente que lleguen á estar en boga, y hasta lograr transitorio predicamento, libros que carecen de todo mérito científico y que no han debido su aparición sinó á propósitos mercantiles, suelen también pasar inadvertidas publicaciones valiosas, que condensan el estado mas alto de la cultura en determinado orden de conocimientos, ó marcan nuevos rumbos á los estudios pedagógicos.

Al número de estas obras, olvidadas por injusta preterición, pertenece la que hace ya algún tiempo dió á luz en Madrid sobre *la enseñanza de la Historia* el Sr. D. Rafael Altamira, Secretario de aquel Musco Pedagógico y autor de otros libros no menos interesantes é instructivos.

Es la obra á que aludimos un resumen de las lecciones dadas por el Sr. Altamira en el citado establecimiento durante los años 1890 y 1891; y en parte este carácter de trabajo privado, en parte la escasa publicidad del libro, por no haber sido destinado á la venta, explica que no se le haya dedicado todavía entre nosotros la atención que merece.

Dificulta sobremanera la exposición de su contenido la concentración de la doctrina y la intensidad del pensamiento, porque, dadas estas condiciones, sería peligroso generalizar las afirmaciones que el libro encierra, y se correría el riesgo de adulterarlas ó de menoscabar su trascendencia; mas cómo quiera que tampoco bastaría á despertar interés por la obra la mera recomendación de su lectura, vamos á dar una ligera idea de su contextura y de sus alcances.

Presta animación y calor al estudio del Sr. Altamira, en todas sus partes, la plena conciencia del valor insustituible que tiene en la obra de la educación el método activo é intuitivo, pues como dice en el comienzo de sus observaciones, «el objeto de toda enseñanza no es más que la formación de conocimientos relativos á un cierto orden de realidad». Tales el fundamento y el punto de arranque de toda metodología, y sobre tan sólida base asienta el autor los procedimientos de investigación y exposición en la enseñanza de la Historia.

Compréndese sin esfuerzo que, encarada la cuestión desde punto de vista tan real y positivo, la transcendencia del problema planteado va más allá del interés inmediato de la enseñanza escolar y académica, y penetra en los dominios de la elaboración científica, presentando el estudio de la vida y de los hechos humanos como algo de distinto y más exigente que la mera repetición de datos ya conocidos y admitidos como ciertos, sin otro aditamento de la propia labor que el ropaje li-

terario con que cada historiógrafo viste las narraciones, ó la interpretación subjetiva con que cada cual trata de convertir los sucesos en recursos dialécticos para que sus ideas personales salgan victoriosas.

Por efecto de esta perezosa corruptela, la investigación histórica se ha esterilizado y estancado en muchos pueblos; se ha olvidado de las fuentes de donde brota la verdad á raudales, para beber agua turbia en el revuelto manantial de las obras voluminosas, tenidas en calidad de tesoros clásicos; y esa falta de conciencia científica, junta con la aridez de los relatos políticos de reinados, batallas, catástrofes y ruinas de imperios, ha convertido la Historia, de *maestra de la vida*, como ya la denominaban los antiguos, y de acción dramática, viva y conmovedora como ninguna, en cúmulo abrumador de pormenores desconcertados y en desabrida narración de nimios detalles.

Tiene por esto mismo la obra de que hablamos la significación de una reacción vigorosa contra el sentido predominante en los estudios históricos, del cual es un reflejo el método que generalmente se sigue en la enseñanza, ya mediante el relato que hace el profesor en la clase de los hechos que juzga de interés en cada período ó asunto, ya obligando á los alumnos á repetir esas mismas narraciones ó aprender de memoria las contenidas en el libro de texto.

Dos órdenes de cuestiones desarrolla en su obra el Sr. Altamira, á saber: uno, de carácter puramente *pedagógico*, como el género de los trabajos de cla-

se, las condiciones de los libros de texto, el material que ha de manejar el alumno, el procedimiento para que éste coopere desde el primer instante á la obra misma, etc.; y otro, de los que diríamos *técnicos*, como el concepto y contenido de la historia que ha de estudiarse, la relación y oficio de las llamadas ciencias auxiliares, la lectura de los textos, el modo de utilizar las inscripciones, la doctrina de la crítica histórica y otros.

Hace notar luego el autor que en la enseñanza superior es donde con más amplitud han empezado á observarse las exigencias de la moderna metodología, y también donde pueden ser llevadas hasta la mas intensa y detallada aplicación, por el carácter profesional, especialista y científico que tienen las universidades; mas sin que por esto haya de descuidarse el problema en la enseñanza primaria y en la secundaria, consideradas como dos momentos sucesivos de un mismo período, el de la cultura general.

El problema metodológico, con relación al personal docente, ha sido atentamente considerado por el autor. «El maestro, dice, necesita una cultura muy superior á la que ha de procurar á sus discípulos, para encontrarse en su función con aquella holgura y claridad de pensamiento y aquella posesión del asunto que permiten dirigir el trabajo racionalmente y aprovechar las ocasiones oportunas, base de un resultado fructífero; y sabido es que para explicar bien lo elemental, precisa conocer lo superior».

«Todavía hay otro motivo muy atendible, pro-

sigue, para iniciar á los maestros en el valor, condiciones y uso de las fuentes históricas, en nombre de la ciencia. Ellos son en la mayoría de los pueblos y aldeas el único ó el más elevado elemento de cultura (generalmente, al menos). A sus ojos, pues, han de ofrecerse esos objetos de indumentaria, de orfebrería, de epigrafía, etc., que son menospreciados del vulgo indiferente, y que por este motivo perecen con sobrada frecuencia en daño irreparable para la Historia. ¡Cuántos servicios no puede prestar á la ciencia el maestro, salvando estos preciosos documentos de lo pasado, que ora pueden figurar en los museos locales, ora en colecciones más amplias y más técnicas! La situación del maestro, como observador, es análoga á la del abogado, respecto de la vida jurídica del pueblo; y como él, puede ser un feliz auxiliar de la Historia».

Después de examinar detenidamente el estado de los estudios y de la enseñanza de la Historia en Alemania, en Inglaterra, en Francia, en los Estados Unidos y en Bélgica, el Sr. Altamira pasa á determinar el contenido moderno de la Historia, el elemento natural, el sujeto y la unidad histórica, el material de enseñanza, los libros, las fuentes originales, el programa y el método.

Como elemento complementario en la enseñanza, ya que nos sea imposible detenernos á extraer lo que dice el autor acerca de cada uno de aquellos puntos, recomienda el Sr. Altamira las *lecturas históricas* en la clase, y como modelos dignos de ser utilizados é imitados, cita el libro de M.

Maspero sobre Egipto y Asia, y el de M. Seignobos sobre los pueblos de Oriente, así como las *Historias de la Civilización* de este último autor y los de Crozals y Ducoudray.

Tanto el análisis de lo que debe ser un *manual* para auxiliar á los alumnos en sus estudios, cuanto la completa y circunstanciada enumeración del material de enseñanza en las clases de Historia, son interesantísimos; pero sobre la imposibilidad de hacer un resumen, no daría idea en ningún caso de la importancia de esta parte del libro, que interesa leer sin omitir una sola observación.

Si la práctica de la enseñanza llegara á inspirarse, como no podrá menos de suceder andando el tiempo, en los principios sustentados por el autor del libro á que estas noticias se refieren, sería llegada la ocasión de notar el abismo que todavía existe, y que ya antes de ahora hemos notado, entre las doctrinas pedagógicas que de muchos años se vienen abriendo camino y la aplicación que de ellas se hace en muchos establecimientos.

Para aceptar con fé y entusiasmo los nuevos derroteros, preciso es penetrarse de la gran virtualidad de esas doctrinas y adquirir convicción inquebrantable de su eficacia. El libro del Sr. Altamira puede ser, en manos del personal de las escuelas y de todos los profesores, un factor poderoso para llevar al ánimo ese convencimiento.

Por esta razón, hemos creído de nuestro deber exponer estas breves indicaciones sobre una obra tan bienhechora, interesante é instructiva.

La educación artística en la escuela

Tanto se han propagado las nuevas teorías pedagógicas durante los últimos años, que por lo menos en sus líneas generales puede decirse que no hay un solo maestro que las ignore; y si el observador se atiene á lo que dicen los directores de la niñez, cuando de estas materias se trata, llegará á creer que el espíritu de Fröebel ha penetrado resueltamente en la escuela y transformado con su influjo los sistemas tradicionales.

Para no caer en error, ni dejarse alucinar por las apariencias, conviene que la observación vaya mas adelante y repare si los maestros hacen siempre lo que dicen, ó si por el contrario no traspasan á veces sus declaraciones teóricas los límites de un buen propósito, que en su fuero interno consideran como una aspiración ideal, por el momento inasequible.

Este exámen psicológico de la disposición de ánimo en que se encuentra una gran parte del personal docente, no requiere la investigación inquisitorial de las intenciones ajenas. Aparte que no sería justo ni posible utilizar semejante procedimiento, como se reconoció ya en el conocido

aforismo «*De internis no judicat Ecclesia*», es indudable que basta estudiar la obra de la educación en sus hechos y en sus obras, para inferir á punto fijo cuáles son los principios en que se informa y las reglas que presiden á su desarrollo.

Resulta en efecto del estudio de esas manifestaciones, entre otras deficiencias de que no hemos de hablar ahora, que en algunas escuelas de la República la educación que los niños reciben es casi exclusivamente intelectual. Citemos en apoyo de esta afirmación algunos hechos, para demostrar que no argumentamos sobre la base de un aserto gratuito.

Apelemos al testimonio de los padres de familia para que declaren si es cierto que sus hijos oponen cierta resistencia pasiva para asistir puntualmente á la escuela en las horas reglamentarias; que no sienten deseos de acudir al lado de sus maestros y más bien experimentan manifiesta alegría, cuando por cualquier motivo prevén un día de asueto ó de holganza. Revela este primer síntoma aridez y falta de atractivo. El niño rehuye las tareas escolares como una penosa molestia.

Con la autoridad del mismo testimonio podemos citar otro hecho no menos elocuente. Desde que el alumno entra en el tercer grado de la enseñanza primaria le vemos recorrer la distancia que media de la casa á la escuela abrumado bajo el peso de una gran cartera repleta de libros, símbolo del fardo intelectual, que agobia su tierna inteligencia y atormenta su memoria.

Si el niño es revoltoso y distraído, como por punto general corresponde á sus pocos años, aquellos libros destrozados y revueltos dan clara idea del poco cariño que les profesa y de la escasa estimación en que los tiene. Apenas puede escapar de la mirada del padre ó del maestro, el escolar convierte los textos en proyectiles para luchar con sus compañeros. Si el alumno es sério y formal, cosa verdaderamente impropia y que suele acusar vicios de educación ó falta de salud, entonces es frecuente verle retraído del trato con los niños de su edad y muchas veces triste y acobardado ante el temor de las reprensiones ó los castigos, por no haber logrado aprender de memoria los trozos marcados por el preceptor en cada uno de sus libros.

En este segundo síntoma se patentiza no sólo que la educación afecta un carácter exclusivamente intelectual, sino que en el desenvolvimiento de una sola de las facultades del espíritu, no se guarda la debida atención á la lentitud con que evolucionan las fuerzas intelectuales del educando, y se las pone en un grado de tensión más apropiado para debilitarlas y rendirlas prematuramente, que para facilitar su robustez y desarrollo.

Del escaso fruto de este sistema nos advierte otra particularidad que puede observar cualquiera, á poco que fije la atención en esta serie de hechos comunes que estamos recordando. A fuerza de repetir mecánicamente una y cien veces un fragmento histórico, una descripción geográ-