

LA ESCUELA MODERNA

REVISTA PEDAGÓGICA HISPANO-AMERICANA

Año II.

MARZO DE 1892.

N.º 12 de la col.

HOMENAJE A LUIS VIVES

EN EL

CUARTO CENTENARIO DE SU NACIMIENTO

I

*La pedagogía del español F. L. Vives y su influjo sobre
F. Amós Comenio.*

Con este segundo título ha publicado una curiosa tesis el doctor en Filosofía de la Facultad de Erlangen (Baviera), M. Pablo Hause, que ha dado á conocer, en una interesante nota de las que consagra á la «prensa y los libros», la *Revue Pédagogique*, de París, en el número de Diciembre último; nota que pensamos desde luego reproducir en el presente número de LA ESCUELA MODERNA, que corresponde al mes en que se cumple el cuarto centenario del natalicio de Luis Vives (1): de

(1) JUAN LUIS VIVES nació en Valencia el 6 de Marzo de 1492: murió el 6 de Mayo de 1540, á los cuarenta y ocho años de edad, siendo enterrado en la iglesia de San Donato, de Brujas (Bélgica). Se cumple el cuarto centenario del natalicio de Vives en el mismo mes y año que el tercero del de Comenio.

TOMO II.—NÚM. 2.º

11

este modo creemos tributar mejor el homenaje que con tal motivo se debe á la memoria de tan esclarecido pensador y eximio pedagogo, del cual dice la nota mencionada (1):

«Juan Amós Comenio, el más ilustre de los pedagogos modernos anteriores á Pestalozzi, nació el 28 de Marzo de 1592. Por esto se preparan sus admiradores á celebrar, en el año venidero, su tercer centenario. La proximidad de esta fecha ha despertado el recuerdo del célebre obispo moravo y suscitado ya cierto número de escritos con este motivo. Un doctor en filosofía de la Facultad de Erlangen acaba de publicar una tesis curiosa, en la que examina en qué grado Comenio ha sufrido el influjo del escritor español Vives, que vivió de 1492 á 1540. Es una fisonomía curiosa la de este humanista, discípulo y amigo de Erasmo, profesor de bellas letras en Lovaina, y á quien Enrique VIII había confiado la educación de su hija María. Aunque siguió siendo católico, no fué inaccesible á las ideas de la Reforma; y se encuentra en sus escritos una amplitud de miras, una oposición á la escolástica, un regreso á la naturaleza, una inteligencia de las verdaderas necesidades de la infancia, que hacen de él uno de los promotores de la educación moderna. Si los jesuitas alegan parentesco con sus ideas, se ha podido ver también en él un inspirador de Bacon y de Comenio.

»Las obras pedagógicas de Vives son bastante numerosas. Se pueden señalar los libros siguientes: *De la educación de la mujer cristiana*, *Introducción á la sabiduría*, *De las causas de la corrupción de las artes*, *Ejercicio de la lengua latina*, *Enseñanza de las ciencias*. No se encuentra en ellos un sistema organizado, sino preceptos, observaciones, consejos, ideas psicológicas y morales que pueden servir de piedras de enlace para un método general.

»Condena con severidad la educación de su tiempo. Si es falsa y corrompida, depende de la corrupción general de costumbres. El egoísmo hace presa en éstas; no se tiende más que á la riqueza y al poder; se corre tras los empleos, se desprecia la pobreza, se hace burla de la sencillez, se honra la astucia y la mentira; todos contribuyen á arrastrar á la juventud por estos caminos: padres, maestros,

(1) La traducción de esta nota biográfica pertenece al *Boletín de la Institución libre de Enseñanza*, que la ha dado en su núm. 357, correspondiente al 31 de Diciembre último; el traductor insinúa que la nota, que aparece firmada con las iniciales J. S., pudiera ser de M. Julio Steeg, director del Museo Pedagógico de París.

amigos y conocidos. De aquí un retroceso en las ciencias, el disgusto del estudio, la petulancia y la ignorancia.

»Es, pues, necesaria una reforma, pero debe atacar al fondo mismo de los corazones, y no pararse en la superficie. Para corregir los vicios de la sociedad y el decaimiento del arte y de la ciencia, es necesario que un nuevo espíritu anime á los que dirigen la sociedad y representan á la ciencia y el arte; es preciso, ante todo, transformar la juventud, á quien incumbirá un día esa doble tarea, y esto no puede efectuarse más que por medio de la educación.

»El fin de ésta es hacer al hombre mejor, y, por tanto, más inteligente. La educación debe extenderse á los dos sexos y comenzar desde el principio de la vida.

»La madre ha de alimentar por sí misma á su hijo, no confiárselo á una nodriza, más que en caso de necesidad absoluta, y entonces velar con la mayor solicitud la elección de esta nodriza. Los primeros años pasan en la casa, bajo la vigilancia estrecha de los padres, y sobre todo de la madre, que cuidará que los niños se laven temprano, procedan con exactitud á los cuidados de limpieza y se expresen corriente y correctamente en la lengua maternal.

»Después viene el tiempo de la escuela. Vives no fija edad escolar; según las naturalezas; será el cuarto y quinto años, ó aun el séptimo. La escuela tiene por fin hacer á los niños más inteligentes y mejores, y no, como ciertos padres imaginan, procurarles por la ciencia los medios de llevar una vida ociosa.

»Vives examina las ventajas y los inconvenientes de la educación privada y de la educación pública, y acaba por dar á ésta la preferencia; si de un lado es bueno que los niños permanezcan bajo la vigilancia de sus padres, de otro es difícil para muchas familias pagar un preceptor, y, sobre todo, encontrar uno que posea todas las cualidades de este empleo, en que la moralidad es tan necesaria como el saber. Además, es necesario que el niño sea educado con camaradas.

»Es de desear que la escuela sea sana y esté situada en un lugar tranquilo, lejos del ruido y de las disipaciones; lejos de los caminos, de los talleres y de los tribunales; que tenga alrededores agradables; que la vida en el pueblo no sea cara, á fin de no retraer á los alumnos pobres. Cada pueblo pequeño debe tener una escuela, y el maestro ser pagado por el Estado. Es preciso que los maestros sean de conducta intachable, que sirva de modelo, que posean bien la parte que enseñan, y particularmente la lengua materna de sus discípulos. El maestro será cortés y modesto en sus relaciones con los

demás; no se dejará llevar por la cólera durante las clases; se le pagará bastante para que lleve una vida honrosa y no tenga que buscarse el pan por otras partes, ni caiga en la tentación de recibir regalos de sus discípulos; pero no se le dará un sueldo tan elevado que atraiga por este cebo á gentes que no tuvieran vocación para la enseñanza, ni busquen más que el salario.

»El programa de estudios que traza Vives se refiere á la enseñanza secundaria. El latín y el griego figuran en él en buen lugar al lado de la historia, de la geografía y de la historia natural. La enseñanza de la historia no debe detenerse en guerras y batallas, sino ocuparse principalmente en las relaciones de la vida civil y política.

»Las cualidades indispensables de una buena enseñanza son la exactitud y la claridad. No es necesario ofrecer á los niños más de lo que son capaces de comprender, y proceder con lógica, elevándose progresivamente, tanto en cantidad como en dificultad. Se deberá prescindir de pormenores inútiles y ociosos. Es bueno cortar las lecciones con algún relato entretenido, como una fábula; si va á hablarse de un hombre célebre, contar los episodios más interesantes de su vida; si se encuentra el nombre de una población, de un río, de una montaña, indicar dónde se hallan y á qué distancia de una gran ciudad conocida; en una palabra: dar la vida á la enseñanza. Usar la crítica con moderación en la corrección de los trabajos escolares; conviene menos censurar lo que es falso que alabar lo que está bien, para estimular al trabajo. No es necesario amenazar y castigar, más que en caso de necesidad absoluta, ni servirse jamás de expresiones injuriosas. En cuanto á los castigos corporales, Vives los admite sin duda, pero quiere que no sean ni afrentosos ni dañosos.

»Extiende su solicitud á los recreos y á los juegos, sea al aire libre, sea en patios cubiertos para los casos de lluvia. No se debe descuidar al cuerpo; de la salud del cuerpo depende la frescura del espíritu. Es, pues, preciso fortificarlo y endurecerlo por medio de los paseos, los ejercicios gimnásticos, la lucha, la carrera, el salto, etc. Estos ejercicios serán más fuertes á medida que los niños crezcan.

»Como el alimento tiene una gran influencia en la salud, Vives no teme dar recomendaciones precisas con este objeto, sobre la hora de las comidas, sobre la calidad y cantidad de los alimentos y bebidas; se extiende también sobre las precauciones de una higiene razonable y de una absoluta limpieza, insistiendo sobre que no hay que confundir las necesidades de la salud con los afectados refinamientos del bienestar.

»Como lo indica el título de una de sus obras, Vives se ha ocupado también de la educación de las niñas. Pero no tiene la idea de abrir para ellas escuelas; á lo más, se puede suponer que reúne á algunas para que reciban juntas las lecciones de un mismo profesor, pero dejándolas en la familia. El preceptor debe ser un hombre de edad y casado. Es preciso que las niñas aprendan á leer á escribir; pero ¿de qué precauciones hay que rodear esta enseñanza! No leerán más que libros del Nuevo Testamento, las narraciones históricas y morales del Antiguo, algunos escritos de los Padres de la Iglesia, y para lo demás, necesitarán pedir consejo á personas instruidas y experimentadas. Los ejercicios de escritura no versarán sobre textos inútiles ó peligrosos, sino sobre versículos de la Biblia.

»La madre les enseñará los trabajos manuales: á coser, á tejer, á hilar, los cuidados de la casa, algo de cocina, pero sencilla y sin refinamientos. La hija tratará de hacerse útil en la casa y aligerar la carga de sus padres; jamás estará ociosa.

»No acompañará á su madre á las invitaciones ni á las fiestas de fuera; su alimento será sobrio; no beberá más que agua; una cama sin adornos, un sueño de suficiente duración, pero moderado; trajes sencillos y limpios; nada de afeites, nada de tiempo perdido ante el espejo.

»Cuando salga, siempre acompañada de su madre, no debe vestirse como para ir al combate, con el cuello ó los hombros desnudos; su aire será modesto; hablará poco, cuidará de no reír con estrépito; las máscaras y el baile no le convienen: «las hay que bailan toda una noche en brazo de sus caballeros sin fatiga, y cuando se trata de ir á la iglesia próxima, no pueden andar, y se hacen conducir en carruaje.» Se le dirá que no tendrá ocasión de ver jóvenes, de elegir su futuro esposo; esto es cosa de sus padres, así como preocuparse de lo que más conviene á los verdaderos intereses morales, disposiciones é inclinaciones de su hija.

»Tales son, en resumen, las principales ideas pedagógicas de Vives. Se encontrará más de una en sus sucesores, en Sturm, en Montaigne, en Locke, en Fenelon, en Rousseau. También se las encuentra en Comenio. Un ingenioso escritor (Rodolfo Heine) llega hasta encontrar doce puntos de semejanza; M. Paul Hause va más allá, y añade otros nueve.

»Vives y Comenio hacen del sentimiento religioso el fin supremo de la educación; se pronuncian por un método conforme á las indicaciones de la naturaleza; quieren que se tengan en cuenta las disposiciones naturales del niño; que el maestro sea afable; que dé im-

portancia al conocimiento de la lengua materna; que excite el interés de los discípulos; que evite todo lo posible la coacción; que use con precaución los libros paganos; que dé á su enseñanza un carácter intuitivo, etc. Ambos, por último, conceden alguna atención á la educación de las niñas, y con el mismo sentido notablemente estrecho.

»M. Hause completa estas semejanzas por otras nueve; sobre el deber de las madres de lactar á sus hijos; sobre la necesidad de colocar las escuelas al alcance de los pobres; sobre los ejercicios corporales; sobre la necesidad de dar á los niños buenos ejemplos y expulsar á los escolares peligrosos para la moralidad de sus camaradas; sobre la utilidad de empezar la educación temprano, etc.

»Estos puntos de semejanza, ¿son suficientes para justificar la opinión de que Comenio está inspirado de Vives, que le ha tomado sus ideas, que se ha inspirado en él como un discípulo en su maestro? M. Hause responde con justicia que no.

»En efecto: si no se puede negar que Comenio ha conocido alguno de los escritos de Vives, puesto que los cita algunas veces, es fácil ver que no les atribuía una considerable importancia; forman parte de los libros que ha leído, que ha consultado; pero no son los únicos.

»Ha conocido y estudiado á Lutero, Calvino, Melancthon, Juan Sturm, Ratke y muchos otros que han emitido ideas semejantes. El mismo Vives debía mucho á Erasmo y, para remontar á la verdadera fuente, al tratado de Quintiliano sobre *La educación del orador*. Vives, sin duda, tiene su parte de originalidad, de reflexión personal; pero pertenece á un ciclo de escritores y de pensadores que, preocupados como él de las cuestiones de educación, han llegado por diversos caminos á conclusiones á que el buen sentido y la experiencia tenían que conducirlos. Vives ha esparcido, sobre todo, ideas sueltas; Comenio ha elaborado un sistema que se encajaba en todas sus partes y que descende á las aplicaciones prácticas: ha sido el fundador y jefe de una escuela.

»No es quitar nada á la gloria de estos dos hombres, conservar á cada uno su lugar independiente: han sido, con un valor y un influjo distintos, obreros selectos en la creación de la Pedagogía racional.»

II

Luis Vives y la educación de la mujer.

Si Vives representa en materias pedagógicas, consideradas en general, un gran progreso, un adelanto con relación al tiempo en que vivió, representálo más todavía en lo que se contrae á la *educación de la mujer*. Lo que acerca de tan importante problema pensó y dejó escrito el insigne humanista valenciano, constituye una hermosa página del proceso de su pensamiento: recordarla es otro homenaje muy adecuado que puede tributarse á Vives en el cuarto centenario de su natalicio y en unos tiempos en que tanto se habla, se discute y se hace respecto de la educación de la mujer.

En la nota transcrita más arriba se ha visto que Luis Vives, al asentar que la educación debe comenzar desde el principio de la vida, pedía que se extendiese á los dos sexos. En este sentido escribió mucho en diferentes obras acerca de la educación de la mujer, que trató, bajo todos sus aspectos, con gran elevación de miras y un criterio muy amplio para la época en que escribía. Su mérito principal estriba, sobre todo, en abordar problema tan importante y complejo en unos tiempos en que predominaban por todas partes las más absurdas preocupaciones contra la cultura de la mujer; con lo que al adelantarse á muchos sabios coetáneos suyos y posteriores á su época, mostró un como presentimiento del espíritu de nuestros días: esta es su empresa más valiosa.

Sería tarea larga la de exponer cuanto Vives escribió acerca de la educación de las mujeres, partiendo de la idea de que la mujer tiene, como el hombre, su especial misión en el mundo, que consiste en el cuidado de las buenas costumbres é influir en la educación. Lo que importa á nuestro propósito es dar á conocer el espíritu general que en materia tan interesante, y á la sazón tan ardua, informaba su pensamiento. Y para esto nada mejor y que más bien responda á la idea de conmemorar su natalicio, que el juicio emitido por un extran-

jero, á quien, como á M. Hause y al autor de la nota más arriba reproducida, no ha de tildarse de estar imbuído por el sentimiento de un patriotismo más ó menos imparcial. En el *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, de M. Buisson, dice M. F. Thibaut:

«Él (Vives) da una prueba no menos evidente de la elevación y de la rectitud de su espíritu al ocuparse de la educación de las mujeres en sus dos obras intituladas *De institutione christianæ feminae* y *De officio mariti*.

»¿Se debe instruir á la mujer? Si aún en nuestros días se hallan divididas las opiniones á este respecto, con mayor razón era un atrevimiento proponer esta cuestión al comienzo del siglo XVI. La misma Iglesia no había osado resolverla. Conservar las mujeres castas y puras hasta el matrimonio, era, según la opinión general, lo único razonable que podía proponerse. Vives, por el contrario, fué un partidario resuelto de la educación de las mujeres. Es una necesidad creer, decía, que ellas son malas por el solo hecho de ser instruidas; están dotadas de una inteligencia capaz de producir frutos tan bellos como la del hombre, y que algunas se sirvan de ella para hacer el mal, no es motivo para condenarlas á todas; tanto valdría entonces encarcelar á las gentes honradas, so pretexto de que hay bribones.

»La ignorancia no es la salvaguardia de la virtud; pues si así fuera, no quedaría á los hombres otro camino que relegar á las mujeres á la campiña ó hacerlas bestias, como Molière dijo más tarde. No sólo la ignorancia no es buena en sí misma, sino que aun puede ser nociva á la armonía que debe reinar entre los esposos. ¿Se cree que una mujer es tanto más capaz de cumplir sus deberes cuanto más necia es? ¿No es más verdad que la de espíritu cultivado retendrá más fácilmente á su marido en el hogar por el encanto que en torno de él sabrá infundir? Para probarlo, Vives cita numerosos ejemplos; se remonta hasta Cornelia, Porcia, Hortensia y á aquellas santas mujeres de que San Jerónimo era el director: Paula, Læta, Eustoquia y Marcela. En tiempos más próximos, elogia á las cuatro hijas de la reina Isabel de España, Juana, esposa de Felipe el Hermoso, y las hijas de Tomás Moro. Por ellas demuestra, no sólo que el estudio no corrompe las costumbres, sino que es auxiliar de la virtud, porque lleva lejos de la mujer esos desvaríos que enervan. En fin, añade Vives, si deseamos que una mujer aprenda á hacerse con gracia el tocado, á dar á su rostro un aire amable y á hablar

agradablemente, ¿con qué derecho le impediremos los estudios literarios que ornan el espíritu?

«Se reconocen aquí las teorías de Molière en la *Escuela de las mujeres*; pero Vives fué más lejos que Molière. Trazó para las mujeres un plan de educación, del que Mad. de Maintenon, Fenelon, Mad. de Rémusat y tantos otros han reproducido las principales ideas, tal vez sin haberlo leído. Vives no omitió nada de lo que le parecía necesario; la educación física se concilia con la educación intelectual y moral, y las tres se completan mutuamente, constituyendo un conjunto armonioso, cuyas partes se conciertan para formar más tarde excelentes madres de familia. El estudio de la Gramática, de la Historia, de la Filosofía moral, de las Ciencias naturales, alterna con los trabajos manuales, las lecturas sacadas de las obras de la antigüedad, los paseos, las interrogaciones frecuentes y los ejercicios de composición, sustituyendo á una dialéctica bastardeada. ¿Qué más hemos imaginado nosotros?»

Como consecuencia de lo expuesto en los precedentes párrafos y de lo que antes había dicho acerca de la obra y la representación pedagógica, en general, de Vives, termina su interesante estudio M. Thibaut con este párrafo:

«Hemos tratado de dar á conocer los principales puntos del programa trazado por Vives y de indicar el lugar que corresponde en la historia de los métodos de educación á este sabio, al que hasta aquí no se ha hecho justicia. Lo que más dice en su honor es que, admirando por completo á los antiguos, se mostró partidario resuelto del progreso; este obrero de primera hora tiene el mérito de haber reclamado las reformas que sus sucesores debían realizar. Si por ciertos lados se apegaba todavía á la escolástica, que, sin embargo, combatía, el hecho se explica fácilmente si se examina el tiempo en que vivió. Vives vino en una época indecisa: en la época comprendida entre el fin de la Edad Media y el comienzo del Renacimiento; esto es, en el crepúsculo del siglo XV y la aurora de una nueva edad.»

LA ESCUELA MODERNA cree cumplir un deber dedicando este recuerdo al sabio humanista valenciano LUIS VIVES, á quien por las ideas que tuvo sobre educación y por la época en que con tanta valentía y tanta elevación y amplitud de miras las expuso, es de justicia colocar al frente de los pe-

dagogos españoles. Ninguna ocasión más adecuada para traer á la memoria ese honorable nombre, que representa una gloria de las pocas que puede ostentar la Pedagogía española, que la de cumplirse el cuarto centenario del nacimiento de varón tan preclaro.

LA REDACCIÓN.

NO PENSAMOS COMO EL CONDE TOLSTOI

ARTÍCULO SEGUNDO

(Conclusión.— Véase el número anterior.)

Ahora nos toca examinar las conclusiones que sirven como de resumen á las doctrinas que exponemos: nada decimos de la primera, porque estamos en ella de perfecto acuerdo con Tolstoi; pero en cuanto á la segunda, no sucede ya lo mismo. «La instrucción es libre, dice, y portanto legítima y justa; la educación es violenta, y por ello ilegítima é injusta, no pudiendo justificarse por la razón, ni ser objeto de la Pedagogía.»

No podemos conformarnos con la segunda parte de esta conclusión. La educación no es violenta, inspira; y no es ilegítima é injusta, sino que, por el contrario, está fundada en un alto espíritu de justicia, pues que tiende á hacer al hombre lo mejor posible; y es legítima, en cuanto que esto es necesario á la sociedad para su vida y progreso.

La razón la justifica, como justifica que al criminal se le prive de los medios de hacer el mal. Según las doctrinas por el noble ruso expuestas, no es justo influir sobre el espíritu del niño; y si es lógico su sostenedor, tampoco lo considerará el prohibir el mal bajo ciertas penas; y las leyes serán, en su concepto, férreas cadenas que, regulando la conducta pública, vienen á poner vallas á la libertad.

Se nos figura que no pensará en esta materia así, y aunque

mire las leyes como protectoras de los buenos y no como castigadoras de los malos, no puede menos de reconocerse que tienen acción represiva, mientras que la educación, por el contrario, la posee inspiradora ó preventiva. Por el ejemplo hace amar sus enseñanzas, pues existiendo en el niño el espíritu de observación y la tendencia imitativa, ve lo que á su alrededor pasa y procura reproducirlo; y suponemos creará Tolstoi, con nosotros, que es más conveniente presentar á sus ojos ejemplos que merezcan seguirse, que no dejarlos abandonados y recibiendo la influencia de los que no deban nunca imitar.

Este, y no otro, es el oficio de la educación, que no dice al niño: *deja de ejecutar esa acción para que verifiques aquélla*, sino que le presenta continuamente buenas obras, á fin de que se enamore de ellas; y cuando desarrolla facultades—que es el otro fin, á la par que medio para conseguir el primero—de la misma manera no hace más que favorecer la naturaleza, el modo de ser del niño, que nunca se muestra tan satisfecho ni se siente más feliz que en el momento en que se encuentra activo; pues que sólo á *dirigir su actividad* de un modo conveniente atiende la educación, con lo que favorece su total desenvolvimiento. Luego si la educación es legítima y justa, es indispensable *estudiar*, ver el medio de hacerla buena y fructuosa, y puede ser, como es, objeto de la Pedagogía.

Mirando el aristócrata ruso la educación como fenómeno, señala sus fundamentos ó causas racionales en «la familia, religión, gobierno y sociedad», y considera los tres primeros como naturales y justificados por la necesidad. No los tres primeros, los cuatro son naturales, y aunque no los creyéramos justificados por la necesidad, serían imprescindibles; son elementos inherentes á la naturaleza humana, que, esencialmente sociable (sociedad), necesita que esta sociedad se rija de algún modo (gobierno), y tiene un ideal, á que corresponden la religión y amor innato hacia aquellos de quienes procede y á los que son sus hermanos (familia) y con los que vive. Para que estas cuatro entidades no influyeran sobre quien de este modo es educado, sería preciso arrancarle de entre los brazos de su madre y colocarle lejos de todo hombre, su-

miéndole en el estado del salvajismo; de otra manera, los elementos citados contribuyen, con un derecho indiscutible y de modo inevitable, á la educación.

La pública, sí, es la que tiene por base la *necesidad*, y así es que, aunque evitable (podía darse ó dejar de hacerlo), se comunica, y si en ella hay alguna exageración del orgullo humano, ésta aumenta desde el momento en que se considera la instrucción como el único objeto de las escuelas de todas clases y grados, y entonces, efectivamente, son sus resultados más lamentables.

Examinando las respuestas dadas por Tolstói á las objeciones que le han hecho, encontramos en ellas proyectos que, á pesar del buen deseo de su expositor, creemos irrealizables.

¿Cómo es posible que el que instruye no intervenga en la formación de las creencias, de las convicciones y del carácter? El que enseña, como que lo hace conforme á su modo de pensar, no puede menos de comunicar al enseñado sus convicciones y creencias, ya que no religiosas, científicas; y de este modo, y por el trato continuo, ayudado por el instinto de imitación, influir sobre el carácter del educando, lo cual, más que con la palabra, más que por los preceptos, se hace merced al ejemplo.

La libertad que el conde ruso pide para la enseñanza, posible en las Universidades, donde cada uno asiste á la clase de la materia que le interesa, no lo es en las escuelas primarias (ya lo dejamos dicho), al menos mientras se encuentren organizadas como hoy se hallan. En una escuela numerosa, donde hay uno ó dos maestros, no es posible semejante cosa, porque no pueden establecerse tantas clases como asignaturas allí se enseñan, para que cada niño atienda á la que quiera elegir; y si esto quisiera hacer á todo trance, tendría que permanecer inactivo ó completamente desatendido del maestro durante el tiempo que sus compañeros se dedicaran á los estudios que él rechazara. Esto en primer lugar; y en segundo, que, no encontrándose los alumnos de esas escuelas en edad de discernir lo que les conviene y mejor se adapta á sus aptitudes, es difícilísimo que lo hagan de una manera acertada, por la sencilla razón de que son muy pocos los conocimientos de que tienen

idea, y nadie puede decidirse por lo que no conoce. Aunque no fuera más que por esto, porque llegara por experiencia á saber cuál ciencia ó arte prefería para dedicarse á él y probar sus disposiciones especiales, sería ya causa suficiente y que justificase el que en la escuela se dé la enseñanza de todas las asignaturas posibles á los que á ella concurren, con el fin de que, al decidirse por una determinada, puedan elegir y sepan apreciar las dificultades y bellezas que la ciencia ó arte por ellos elegido encierra. En el artículo anterior dijimos ya la clase de libertad que puede y debe darse en la escuela.

Diga lo que quiera el conde de Tolstoi, y aun cuando él no lo reconozca así, los juegos populares infantiles, los espectáculos públicos, los cuadros y los libros, ejercen sobre la niñez influencia educativa, pues que pervierten ó perfeccionan el gusto.

Las pruebas que el mismo Tolstoi aduce para demostrar, no la *posibilidad* de la no intervención, sino la *conveniencia* de ella, vienen á hacer ver que la educación que actualmente se da es defectuosa, pero que puede cambiarse en benéfica; porque si las buenas cualidades de carácter las atribuye á *influencias instructivas* (que á la vez son educativas) *libres*, procurando que las influencias recibidas en la escuela sean semejantes á las que la vida proporciona á los niños, ó, más bien dicho, con aprovechar éstas en la escuela—queses posible—queda salvada la dificultad; y haciéndola más realista, resultará purgada de una de sus mayores contras y defectos.

Hace luego el pedagogo innovador una pregunta, á que es muy fácil responder. «¿Por qué, dice, la educación no mejora zoológicamente nuestra raza?» Pues porque no se da como es debido; porque en la escuela no se guarda ninguna regla higiénica. Pero de esto no se culpe á la Pedagogía ni á la educación, que exigen todo lo contrario; imputese la responsabilidad, á lo sumo, á los maestros, si en algo se descuidan, y sobre todo y con más razón al Estado, que no proporciona los medios necesarios para hacer de la escuela un lugar donde puedan rebosar la salud y la vida. Confesamos ingenuamente que si se comparan niños que hayan asistido á la escuela, con otros que no la hayan frecuentado, tendrán los últimos gran

superioridad física sobre los primeros; pero no creemos que la intelectual y moral sea, si existe, tan grande como el conde Tolstoï dice.

Mas aun cuando coincidiéramos exactamente con él en esta manera de pensar, y creyéramos que el único objeto de la escuela es la transmisión de los conocimientos, no podríamos dejar de observar ni evitar la influencia que los mismos tienen en las creencias, convicciones, etc.

Más adelante, el conde Tolstoï reconoce que la ciencia, «enseñada por quien la ama y conoce, no puede menos de llevar en sí un elemento de educación, que se abre paso mediante la pasión del maestro por un ramo del saber, mediante su entusiasmo al transmitirlo y sus relaciones de simpatía con los discípulos». Recomienda después que se entienda lo que se enseña, y que así se educará; de modo que viene aquí á reneegar de todo lo anteriormente dicho, de todos los principios sentados, y á colocar en su verdadero lugar á la Pedagogía moderna, que, como él, sostiene que el que instruye bien, razonablemente, educa de un modo conveniente; por eso recomienda que la enseñanza sea esencialmente educativa; pero no niega que todo el que instruye educa, siquiera lo haga mal.

Por lo demás, y á pesar de los defectos, de los errores que Tolstoï achaca á las escuelas de nuestros tiempos, el maestro, el que lo es realmente, el que se encuentra adornado de decidida vocación y aptitud grande, ya hace lo que él desea: influir ó ejercer una «acción variada, consciente é infatigable», pero sin violentar al niño. Este es el primer precepto que tiene que guardar.

Trata después el linajudo pedagogo de la enseñanza de la lectura y escritura; y á no pertenecer sus observaciones á tan entusiasta y gran maestro, sospecharíamos que la aversión que parece siente hacia ellas, provenía de las dificultades con que al transmitir esta instrucción había tropezado. ¡Las relega á un lugar tan secundario!

Y no es que nosotros juzguemos que la base de toda la instrucción primaria sean esas materias, y que, por lo tanto, son

los mejor instruídos los que más leen ó escriben, no por cierto; pero pensamos que son la lectura y la escritura un arte que está íntimamente relacionado con todo lo que á la instrucción respecta, y que, como dice el distinguido é ilustrado maestro Sr. Mingo, «es la puerta principal por donde grandes y pequeños hemos pasado, y han de pasar los demás, si quieren penetrar en el santuario de la mayor parte de las ciencias y las artes». Mas no por esto creemos que «se necesite este arte ni haya más vía que el mismo para iniciar al hombre en el primer grado de la instrucción»; porque en la época de la niñez puede comunicarse la enseñanza prescindiendo por completo de libros y valiéndose de las muchas y variadas que la Naturaleza proporciona. Pasado ese primer período, ya es más necesario, aunque no sea más que para ver lo que los otros opinaron sobre determinados asuntos y establecer comparaciones; y nos parece un gran error la afirmación tan rotunda que hace Tolstoi al decir que «en las personas menos instruídas, el conocimiento ó la ignorancia de la escritura y la lectura, no han influido nada en su instrucción».

Nada más lejos de esto. Comprendemos que haya algunas personas que, no sabiendo leer ni escribir, estén relativamente muy instruídas; pero son pocas, muy contadas, tal vez ninguna. las que, poseyendo este arte, no deban á él ningún conocimiento.

El pueblo, aunque el gran maestro ruso no lo reconozca, se instruye por la lectura y la escritura; bueno que lo haga también, y tal vez especialmente, por las enseñanzas que la vida le ofrece; pero todo aquel á quien le es posible leer, tiene deseo de hacerlo, y lee cuanto puede: y si cierto es que, aun estando su criterio bien formado, tropieza y lee á veces obras que no le convienen, en cambio otras le sirven de poderosísimo medio de instrucción, y no vemos la razón por qué á este arte y al de la escritura pueda calificárseles de perjudiciales. La escritura es, no sólo conveniente, sino indispensable para los usos comunes de la vida y, por lo tanto, para todo el pueblo. La instrucción que la lectura y la escritura proporcionen á los hombres, será buena siempre que, antes de dejarles entregados por completo á ellas, se haya formado bien su in-

teligencia. El pueblo nunca desdeña como medio de instrucción la lectura, que si no debe considerarse como el punto de partida de ella, es, sí, un medio conveniente é imprescindible, del que se aprovechan las clases que se dedican á trabajos manuales, y si la falta de ilustración no se remedia sólo con este arte, cuando se ha instruído á los hombres por otros medios, les auxilia bastante.

Hace acerca de este punto el conde Tolstoï una afirmación, la cual está por todos reconocida como verdad axiomática: «que la enseñanza realista es más fácil y mejor que la librería.» Estamos de esto plenamente convencidas; por eso no nos extraña que el obrero (igual pasa á los no obreros) aprenda la Botánica estudiando las plantas y la Zoología examinando los animales, con más facilidad que leyendo los libros concernientes á estas ciencias. Es lo más racional; estudiando las cosas en la Naturaleza ven los caracteres de ellas, y si lo hacen del segundo modo, las conocen de mera referencia.

Se lamenta el ilustre extranjero de que su país no tiene buena literatura popular (igual nos pasa á nosotros), y no le falta motivo para sentirlo. Carecemos, efectivamente, de literatura popular; pero instrúyase á las masas, enseñélas á leer y escribir, y ya irá apareciendo, primero en un estado rudimentario, mas poco á poco se perfeccionará; no faltarán talentos que se consagren á este ramo, hasta ahora falto de aliciente para ser cultivado, pues que las clases ilustradas lo rechazan por pueril, y las obreras no pueden disfrutar de los tranquilos y puros goces que esta distracción les ofrece. En el momento que tenga el pueblo afición á leer, no le faltarán lecturas instructivas; que Dios ha derramado á manos llenas entre los hombres múltiple variedad de ingenios.

Que es conveniente que la llamada clase baja aprenda y sepa leer, no creemos que nadie lo dudará; pues si verdad es que por este medio llegarán á conocer libros malos, también es posible poner en sus manos otros excelentes. Las muchas dificultades que Tolstoï encuentra en esta enseñanza, el gran esfuerzo intelectual necesario por parte de los alumnos, si se siguieran en su enseñanza los antiguos métodos, hoy no existen poniendo en práctica los más racionales, últimamente

aceptados por la Pedagogía moderna, después que la experiencia ha demostrado sus ventajas. El no entender lo que se lee proviene de que no poseen un regular caudal de palabras, cuya adquisición facilitará el maestro en todas las clases, explicando aquellas que, al pronunciarlas ó leerlas, crea ó vea que no comprenden sus educandos. Semejantes desventajas debía más bien Tolstoï achacarlas á la manera de enseñar, que no al arte de la lectura y la escritura, que en nada se opone á que el hombre reciba la instrucción que la vida le da; así, entendemos que los alumnos á que hace referencia, fueron enseñados por procedimientos muy defectuosos y en escuelas donde se miraba como un fin principal, y no como un medio, este ramo del saber, sin preocuparse nada del desarrollo de la inteligencia, ó más bien del espíritu; por lo que se rechazaban ó no podía apreciarse las influencias y enseñanzas que el mundo real ofrece. Si la lectura se enseñara más razonablemente y con un plan y fin ulterior, llenaría mejor las necesidades del pueblo y sería más provechosa.

Tampoco estamos conformes con la aseveración que hace al decir que no hay método mejor ni peor, ni que el mejor método sea el que más conozca el maestro, puesto que lo será aquel que tenga más afinidad con la lengua que se trate de enseñar á leer y más se adapte á las disposiciones de discípulos y maestro.

CRESCENCIA ALCÁÑIZ,

Maestra de primera enseñanza superior, en Guadalajara.

INFLUENCIA DE LOS ABUELOS EN LA EDUCACION

I

LA ABUELITA

(Histórico.)

La cooperación de los abuelos en la educación es uno de los mayores obstáculos para dirigirla bien.

(F. H. C. Schwartz.)

La escena pasa en una reunión familiar. La abuelita coloca sobre la mesa camilla á una preciosa niña de once meses, y encomia su talento. Es un prodigio, todo lo comprende, y ya balbucea algunas palabras, que descifra su abuela (intérprete acomodaticio que nada halla indescifrable); sabe apagar la luz, mover las manos cuando la invitan á bailar, y otras mil cosas por el estilo. En apoyo de la verdad de estas afirmaciones, la abuela pregunta:—¿Cómo eres de grande?—La niña eleva sus dos bracitos hacia el cielo, admirando á cuantos la ven.—¿Y la hermanita Angelina?—(Esta es otra preciosa niña de seis años que presencia el examen.) La pequeña enseña la punta de uno de sus deditos de color de rosa, indicando la insignificancia de su hermana. Entonces hay una verdadera explosión. Todos celebran la gracia, besan á la chiquitina y elogian á la abuela por su acertada dirección. Sólo hay dos personas afligidas en la reunión: la hermanita Angelina y yo. Angelina mira con ojos tristísimos á la pequeña, que es objeto de todas las mira-

das, de todas las atenciones; la llama de la envidia prende en su corazón, y tal vez un relámpago de odio brilla en sus ojos al recordar el desprecio con que la inconsciente pequeña la trató al compararla con ella. Displicente y mohina, no habla; sus labios se entreabren tan sólo para bostezar, y acaso sus párpados se humedecen. Yo, triste y silencioso, sigo con cuidado la serie de ideas desoladoras que por aquella frente infantil cruzan; y condolido, lastimado, la atraigo hacia mí y la estampo un beso en su mejilla. ¡Ah! ¡Con qué reconocimiento me devuelve las caricias! Ya no nubla su rostro angelical la pasión cainiana. Para acabar de borrar el efecto de la perniciosa lección que le han dado los asistentes á la escena anterior, la hablo de sus lecciones, la pregunto qué habilidades hace ya en la escuela; y con una ligereza que muestra que he dado en el blanco de sus deseos, corre al costurero y me presenta sus labores. Las encomio (y en verdad que lo merecían); las enseño á los concurrentes, y les hago notar su perfección. Todos la celebran, y la niña, después de mirarme fijamente, loca de alegría y reconocimiento, me da un abrazo.—¡Pero, miral dice admirada la abuela: ¡esa niña que no gusta de abrazar ni besar á nadie! ¡Si parece que toda su vida ha estado con usted!—Señora, la contesté en voz baja aproximándome. Si usted me lo permite, yo la explicaré la causa; pero ahora no, cuando no esté la niña delante.—Sorprendida la abuela del misterio con que la hablé, con un pretexto se llevó á Angelina á otra habitación, volviendo en seguida.—¿Y ahora, me dijo, tendrá usted inconveniente en hablar?—Ninguno, señora; aunque siento mucho que lo que he de decir á usted la desagradará; mas soy tan su amigo, me intereso tanto por la suerte de sus nietas, por la tranquilidad de su vejez y por la felicidad de este hogar, que hablaré, aun con peligro de que usted se incomode.—Alarmada la abuela con el tono de mis palabras, preguntó:—¿Pues qué ocurre? ¿Qué peligro nos amenaza?—Tranquilícese usted; por el momento ninguno; más tarde, los que he anunciado.—¿Quién ha de intentar dañarnos?—Usted.—¿Yo?—Sí, señora. Usted misma. Muy laudable sería el desvelo de usted por desarrollar la inteligencia de esa niña, si no la impulsara á usted (sin que lo advierta) la más ridícula de las pasiones.—¡A mí!

¿Cuál?—La vanidad. La vanidad, sí, repetí con firmeza al observar la indignación de la abuela. ¿No se siente usted halagada por el talento que demuestra su nieta? ¿No se sentiría usted mortificada si manifestara torpeza? ¿Sufriría usted las mismas emociones si se tratara de una extraña? Pues vea usted probado que sólo por ser como una emanación de usted, como una prolongación de su ser, se siente usted emocionada. Esto es amor propio, esta es la vanidad. Pero aunque la impulsara á usted otra pasión más noble, este prematuro desarrollo no carece de graves inconvenientes. Es un axioma que los niños en quienes se desarrolla prematuramente la inteligencia, mueren casi todos en los primeros años de la vida. Mil veces habrá usted dicho: *¡Si esta chica no es posible que se logre, por lo lista que es!* ¿Y qué es esto más que confesar esa verdad, que la experiencia nos ha enseñado? Pues bien: ¿no sería mejor no excitar ese desarrollo intelectual hasta más tarde, favoreciendo ahora el desarrollo físico? Pero ya que es casi imposible impedir que se dejen ustedes llevar de esa comezón que siente todo el que rodea al niño de forzar á la naturaleza, estimulándole á aprender más de lo necesario, al menos que lo que le enseñen no sea tan pernicioso como lo que usted hace aprender á su nieta. — ¡Pernicioso! prorrumpió admirada la abuela. ¿Qué daño puede ocasionar lo que yo la he preguntado?—Muchos y muy graves, tanto á esa niña como á sus hermanas. Los referentes á la niña tienen ahora remedio, por el estado embrionario de sus facultades; pero los causados á sus hermanas, difícilmente se borrarán ya de su alma; no dejarán de perjudicarles toda su vida, y, si no se corrigen, pudieran causarles hasta la muerte.—¡Pero, Dios mío! ¿Qué males son esos? dijo angustiada la abuela, que conoció por mi acento que no me chancaba.—En cuanto á la pequeña, proseguí, acaba usted de darla las primeras lecciones de mentir, de vanidad y de incorrección de lenguaje; pues una mentira es que ella es mayor que su hermana, un acto de vanidad exagerar esta cualidad suya, rebajándola en su hermana; y usar mal el lenguaje tergiversando las ideas, es creer que la magnitud depende sólo de la altura.—¡Bah, bah! ¿Qué entiende ahora de eso la niña?—Pues si no lo entiende, ¿por qué se muestra usted tan orgullosa

de su talento? Si sólo obra por imitación, ¿qué pretende usted ó qué ha conseguido hacer de ella? ¡Una mona, un espejo inanimado! Yo creí que anhelaba usted que fuera una criatura racional.—Pero, aunque fuera cierto eso: ¿qué daño hago á sus hermanas? —¡Ah, señora! Eso es más grave. Las preferencias de usted por la pequeña, excitan en ellas la pasión de la envidia, esa pasión que martiriza horriblemente al que la padece; que cambia sus sentimientos nobles en bajos y miserables, y que sólo se satisface con la desgracia absoluta ó relativa del ser envidiado.—Mis nietas no tienen envidia.—¿No? ¡Válgame Dios! Los abuelos son ustedes como los incrédulos del Evangelio: *tienen oídos, y no oyen; tienen ojos, y no ven*. ¿No las ha visto usted mohinas, displicentes, tristes ó conmovidas, sin causa aparente, después de estas sesiones de elogios á la pequeña? ¿No ha notado usted las miradas asesinas que á la niña dirigen? ¿Nunca las ha visto usted tratar de impacientar y mortificar á la pequeña quitándola los juguetes, negándola otros, y á veces, cuando se quedan solas, no ha oído llorar á la niña más pequeña sin causa ostensible? Pues cuando llorase así, regístrela los brazos, y quizá encuentre en ellos la señal de algún pellizco.—¡Jesús! ¿Mis niñas? Vamos, usted está loco. Usted no las conoce, usted no sabe lo que se dice.—Señora, ¿la ha oído usted llorar estando sola con sus hermanas? —Sí, señor, hoy mismo; pero es que como está tan mimada, llora por cualquier cosa; pero ¡pegarla sus hermanas! —Haga usted el favor de descubrirla los brazos.—Descubrióla, en efecto, y en el brazo derecho tenía varios cardenales y señales indelebiles de pellizcos. La abuela se quedó petrificada, y los concurrentes admirados. Repuesta, indignada, quiso salir á castigar á las otras niñas. Yo la contuve, diciéndola: —No, no es á ellas á quienes hay que castigar, es á usted. Su desacertada dirección da esos frutos.—¡Dios mío, Dios mío! dijo solamente la abuela, rompiendo á llorar. —No se aflija usted, señora; todos los abuelos son lo mismo, y lo hacen ustedes inconscientemente. Si usted quisiera oír mis pobres consejos, yo le haría conocer la verdadera felicidad que es el ser abuela; la explicaría en qué consiste el que no sirvan ustedes para educar, y quizá pudiéramos remediar el mal y precaverlo en adelante. —Pues

bien; yo me someto á escuchar á usted todas las noches, y á practicar cuanto usted me aconseje. Ver en los brazos de mi pobre nieta esas señales, me martiriza tanto, que yo no sé lo que haría por remediarlo. —En eso quedamos, y nos despedimos hasta la noche siguiente.

EUGENIO GÓMEZ Y ROJAS

Maestro de escuela pública en Santa Cruz de la Zarza (Toledo).

¿QUIÉN TIENE LA CULPA?

Año y medio, por lo menos, ha transcurrido desde que en un artículo publicado por varios periódicos profesionales hacíamos esta pregunta, y contestábamos poco más ó menos como sigue:

Hace ya tiempo vimos el siguiente problema que el mes de Mayo correspondió á los opositores que ejercitaron en una capital, cuyo nombre omitimos. Dice así copiado literalmente:

¿Habiendo uno comprado 54 cuarteras, 2 barcillas y 3 almudes de trigo por 328 libras, 16 sueldos y 8 dineros, ¿cuánto debería cobrar si vendiera 28 cuarteras del mismo, ganando en lo vendido 12,50 pesetas?

Por más que acerca del razonamiento de los problemas y análisis de los períodos se han hecho algunas advertencias, muy dignas por cierto de tenerse en cuenta, y por más que muchos periódicos del ramo han manifestado algunos de los lunares que tiene el nuevo programa de oposiciones, ninguno, que nosotros sepamos, ha parado mientes en el problema que dejamos enunciado, y algunos otros semejantes que se han propuesto; y á nuestro modo de ver, bien vale la pena de dedicarles algunas líneas, á fin de que se pongan las cosas en claro.

Ante todo, diremos con entera sinceridad que, al hablar de esta materia, no pretendemos erigirnos en infalibles, y si únicamente deseamos contribuir con nuestro pequeño óbolo á que todos sepamos á qué atenernos en punto tan interesante. Bien pueden figurarse nuestros lectores el efecto que causaría dicho problema en quienes, como nosotros, hemos pu-

blicado en todos los tonos, *hace más de treinta años*, que somos partidarios acérrimos de que en toda España se usen *en absoluto* las nuevas medidas y pesas, *sin mixtificaciones de ningún género*: 1.º, porque no sólo es justo y razonable, sino hasta muy útil y legal; 2.º porque así no se daría lugar, como al presente se da muchas veces, á confusión y agiotajes en que siempre el público es el perjudicado; y 3.º, porque ya es hora de que termine cuanto antes la época que de *transición* se llama, para pasar de las antiguas á las modernas.

Estas son cabalmente las principales razones que nosotros hemos tenido muy en cuenta para que en nuestras obritas y explicaciones no vea ni oiga el discípulo *nada* relativo á las medidas antiguas, ni las relaciones que hay entre ellas y las modernas, sin que primeramente se halle bien enterado en las métricas; pues obrar de otro modo es, á nuestro juicio, querer que esa época, ó, mejor dicho, esta Babel, se prolongue indefinidamente. Nosotros quisiéramos que todos estuviesen tan convencidos de la inutilidad de tratar los maestros esta materia, como uno de nuestros buenos amigos, catedrático por cierto muy notable, que, al felicitarnos por la publicación de las *Nociones de Aritmética y Algebra*, nos increpaba por esta adición diciendo: «Creo que es tan necesaria como saber el número de botones que tenía la casaca de Pilato, dado caso de que este señor usase esta prenda».

Pero es más; nosotros opinamos que no se pueden proponer problemas que traten, como el ya indicado, de medidas antiguas; porque siendo legal sólo el sistema métrico, ningún maestro tiene obligación de saber lo que son *cuarteras*, *barcillas*, ni *almudes*, y, por consiguiente, tampoco sus relaciones; ni lo que son *libras*, *sueldos* y *dineros* con ídem. ¿Qué le hubiera pasado á cualquiera de nuestros discípulos, *por más que fuese sobresaliente*, si, como era posible, hubiera sido uno de los opositores? ¿Y qué, sin duda, á cualquiera de los que estudian en las demás Escuelas Normales de la Península? ¿Hay obligación, por ejemplo, de saber lo que es *meile*, *viestel*, *unze*, *pole*, *gallón*, *ton*, y otras muchas que, ya solas, ya con sus relaciones, de nada nos pueden servir á los maestros, por más que convenga saberlas á los que siguen la carrera del

Comercio? ¿No hubiera podido cualquier opositor formular una protesta al dictarse dicho problema? Francamente, nosotros creemos que sí, y creemos que se habría admitido, y que la Superioridad habría dado la razón al maestro que esto hubiese verificado.

A fin, pues, repetimos, de que sepamos á qué atenernos, exponemos someramente esta cuestión, que quisiéramos fuese bien acogida por todos los compañeros, y las publicaciones referentes á la primera enseñanza.

Que no se diga, como con pena lo hemos oído, que los encargados de la educación popular tenemos la culpa de que esto suceda; que somos refractarios como el que más, y que de haberse propuesto obrar unánime todo el Magisterio primario, hace ya tiempo que el sistema métrico regiría en toda su pureza en todas las provincias de España. No vamos nosotros tan lejos; pero sí estamos plenamente convencidos de que mucho podríamos hacer en ésta y otras mil cuestiones que nos interesan bastante, y que ya es hora de que arrojemos parte del pesado fardo que llevamos obrando así; pues sólo con la enseñanza de lo más fácil, ó sea de lo moderno y legal, cumpliríamos con nuestro deber, mientras que al presente enseñamos además lo difícil, lo antiguo y lo ilegal, no olvidando, por apéndice, las *relaciones entre unas y otras medidas* que no nos atrevemos á calificar.

Hasta aquí nuestra respuesta en aquel tiempo, con la que estuvieron de completo acuerdo ilustrados profesores y algunas revistas de primera educación; mas como hemos observado que no ya en *una*, sino en *varias* capitales de los Distritos universitarios se han propuesto después problemas que en nuestro humilde sentir son *inadmisibles*, hemos creído oportuno volver á llamar la atención de nuestros compañeros acerca del mismo tema que, para nosotros, es de gran importancia.

Hemos visto, y por cierto bien apenados, que varios de los problemas propuestos *son de las medidas antiguas*, y no se dan las relaciones, lo que nosotros no admitiríamos jamás por las razones arriba dichas; otros son inverosímiles, y sus resultados pregonan con voz estentórea que no son maestros los

que los han propuesto; muchos, en verdad, no tienen los defectos citados; pero en pago requiere su resolución no pocas operaciones bien enojosas, exigiendo cada una un fárrago de cifras, rutina siempre inconveniente, porque dificulta extraordinariamente la operación gran número de veces, llegando hasta imposibilitarla en algunas; y, por fin, hasta se han presentado de los que más parecen logogrifos ó rompecabezas que problemas encaminados á indagar si se sabe aplicar bien las reglas del cálculo en la resolución de las cuestiones de inmediata aplicación á los usos corrientes de la vida, á la par que desarrollar convenientemente las facultades más nobles del individuo, acostumbrándole á comprender debidamente, no sólo cuanto se refiere al ahorro, base de la felicidad individual, familiar y hasta social, sino también varios conocimientos de las nociones de Historia, Geografía, Geometría, Física, etc., que son tan sencillos, y tanto conviene dar á conocer por los maestros para desterrar preocupaciones y cumplir dignamente su elevada misión.

Mucho se conseguiría si se tuviera en cuenta á quién de los Jueces de los Tribunales de oposición se le encarga de este importante y difícil cometido, y no se consintiese *en ninguna parte* que se propongan problemas que tengan los antedichos defectos; pues así se evitarían justas protestas por parte de los opositores, y los bien merecidos alfilerazos de los periódicos profesionales y cuantas personas sean de recto criterio; y, por último, mucho se conseguiría si en la Superioridad hubiese alguna persona caritativa que comprendiera cuán razonable es la petición tan deseada, y cuánto se le agradecería por todos que se hicieran al efecto las debidas advertencias,

R. BAJO É IBÁÑEZ,

Director de la Escuela Normal de Maestros de Navarra.

CÓMO SE CURA EL ESTRABISMO

EN LAS ESCUELAS

Claro es que este artículo ha de carecer de índole técnica, si ha de tener carácter de aplicación general.

Dejando á un lado cuanto concierne á los mínimos detalles del estrabismo, que son incumbencia absoluta del médico-oculista, basta al objeto mío decir que el estrabismo no es una enfermedad, sino un síntoma de varias afecciones oculares, diversas en su forma y más diversas aún en naturaleza.

Para hacer bien comprensible este artículo, dividiré el estrabismo en *óptico* (dependiente de lesiones tróficas retino-papilares), *mecánico* (consecutivo á anomalías de la refracción), y *muscular* (por insuficiencia de los músculos del ojo). El primero se reconoce fácilmente tapando el ojo sano del niño (en el caso de que el estrabismo sea, como suele, unilateral), y haciéndole leer con el que bizque, caracteres tipográficos pequeños.

Si el estrabismo es óptico, el niño, que padece seguramente una lesión congénita ó adquirida de los elementos internos del ojo (retina, coroides, papila óptica, etc.), no podrá leer sino gruesos caracteres de imprenta, y esto bizcando el ojo de tal modo, que la imagen de lo que lee vaya á pintarse en el sitio del fondo ocular en que esté menos desarrollada la lesión de nutrición.

El estrabismo mecánico depende de manchas ú opacidades en el punto central de la córnea, de esclerectasias posteriores, etc., y no hay más que observar que el niño se acerca

mucho para leer con el ojo bizco y lee á distancia conveniente con el ojo sano, para deducir que su estrabismo es mecánico, y que no es en éste ni en aquél en el que el maestro está llamado á intervenir.

Con añadir á lo dicho que el estrabismo es convergente, divergente ó alterno, según que el niño gire el globo ocular hacia el ángulo interno, hacia el externo, ó un ojo á un lado y el otro al otro, queda expuesto lo más interesante del asunto, para conocerlo de modo superficial.

Pero si es el médico oculista el llamado á tratar el estrabismo óptico y el mecánico, puede muy bien el maestro corregir perfectamente el muscular, sin más que un poco de paciencia por su parte.

El estrabismo muscular se reconoce bien, por cuanto el niño que lo padece ve perfectamente con el ojo bizco lo que con el sano. Es decir, si el niño padece estrabismo doble ó unilateral y lee á la distancia que otros niños que tienen sus ojos normales los caracteres de imprenta más pequeños, puede afirmarse categóricamente que aquel estrabismo es muscular y, por tanto, debido á la pereza ó parálisis de un músculo. Para que un músculo del ojo esté parésico ó paralítico, es fuerza que su congénere tenga tal desarrollo que posea el sumo grado del movimiento; ó dicho en otros términos: para que exista el estrabismo muscular es preciso que un músculo se desarrolle todo lo que pierde en desarrollo otro de los músculos del ojo.

Incomodar á los niños con anteojos que la rutina ordena y el empirismo aplaude, en muchos casos de estrabismo, es tanto como entregar la ciencia á mercaderes para que la vendan, no por treinta dineros de plata, sino por un puñado de *perros chicos*.

De buen grado aconsejaría ejercicios visuales estereoscópicos si pudiera prescindir de la idea de que escribo en España, donde los medios de destrucción están sobrepuestos á los de instrucción, y donde el Magisterio, como muchas otras carreras, es una negación económica. Pero si esto no, puede el maestro curar el estrabismo muscular, y es hora ya de escribirlo, disponiendo que el niño haga ejercicios diarios de lectu-

ra con el ojo bizco durante media ó una hora, que estará vendado el ojo sano, haciendo además que gire diversas veces el ojo bizco en sentido contrario al del estrabismo; medio gimnástico, después de todo, que contribuye grandemente á fortalecer el músculo *perezoso* y, por consiguiente, á curar el síntoma desagradable.

Huelga decir que el resultado no se obtiene con una veintena de sesiones; pero, fundado en mi ya larga práctica, lo que puedo asegurar á los maestros es que harán provechosa competencia á cuantos nos dedicamos al ejercicio de la oculística, si se deciden á curar el estrabismo de los niños en las escuelas que dirigen, con alguna paciencia de su parte y con el sencillo medio que acabo de proponer.

DR. JULIÁN LÓPEZ OCAÑA,

Director del servicio oftálmico del Hospital de la Latina (Madrid)

Por qué y cómo se debe enseñar la Historia á las niñas.

Es creencia muy general, aun entre individuos dedicados á la enseñanza, que la Historia es cuestión de pura memoria, y que, por lo mismo que en la escuela se dispone de mil medios para ejercitar y desenvolver esta facultad, la enseñanza de la Historia patria tiene una importancia muy secundaria para la instrucción de nuestro pueblo.

Así se comprende la ignorancia casi absoluta en que hasta ahora se ha educado nuestra juventud respecto á este particular; y estamos por decir que, si se trata de la educación de la mujer, el *casi* podría muy bien suprimirse. En efecto; en las escuelas públicas, por ser asignatura á que sólo obligan los programas de las superiores, y éstas son reducidas en número, poco ó nada se ha enseñado hasta el día. De manera que (y nos concretamos á las niñas) las que sólo pueden aspirar á la educación gratuita, han quedado sin la más ligera noción en la materia.

Las que por la posición más acomodada de sus familias se educan en colegios particulares, pueden dividirse en dos clases: unas reciben educación española y otras extranjera, aun cuando no salgan del territorio español; pues los grandes centros de educación son, en su mayoría, instituciones de colectividades extrañas á nuestro país.

Las primeras aprenden, con raras y honrosísimas excepciones, la historia de las fechas, la puramente cronológica, lo cual explica el concepto que, como al principio hemos indicado, se han formado muchos de que este estudio únicamente sirve como ejercicio de retentividad, y justifica, por otra parte, la aridez que en él hallan las niñas, y, por ende, el natural des-

aliento y disgusto que de ellas se apodera en esta enseñanza.

Las que se formán en esos otros centros extranjeros salen de ellos, por lo común, sabiéndose al dedillo la serie de los reyes merovingios, toda la dinastía carlovingia, ramas que de ella se derivan; ítem más, teniendo noticia de las celebridades francesas, inglesas, etc., según sea la procedencia de la institutriz que las guíe. Conocen más á San Luis, rey eximio de Francia, que á su primo San Fernando, una gloria nacional; y tal vez la que cuente *ce* por *be* las Cruzadas que por sí mismo organizó y llevó á cabo el insigne hijo de doña Blanca, no sepa explicarse por qué el preclaro hijo de la gran doña Berenguela se abstuvo del afán, común á todos los poderosos de aquella época, de llevar sus armas fuera de su patria. Si tienen noticias del memorable combate de Roncesvalles será, indudablemente, ajustada al patrón del poema francés *La chanson de Roland*. En una palabra: se saben la historia de Francia, de Inglaterra, ó de cualquier otro país extraño al suyo, y si algo de la patria, solamente por referencia; naciendo de aquí el entusiasmo por todo lo extranjero y la manía que muchas veces se nota en los españoles de creer que en España no tenemos nada bueno.

Todo proviene del poco aprecio que se ha hecho de la historia nacional, á pesar de que la tenemos tan rica y tan interesante cual no la tiene ningún otro país europeo.

¿Por qué, pues, debemos enseñar Historia?

Porque lejos de ser útil solamente á los que tienen ó tratan de adquirir fama justificada de ser lo que llamamos unos memoriones, sirve y debe servir para despertar en las niñas el gusto por todo lo español, por conocer nuestras glorias nacionales; la formación de nuestro pueblo, sus vicisitudes; origen, composición y desarrollo de nuestro idioma; idea de nuestra literatura; de las leyes por las que se rigieron nuestros antepasados, etc., etc., formando de esta manera caracteres reflexivos; y, diremos con Goethe, porque esta asignatura es eminentemente adecuada para inculcar en las niñas el sentido moral.

Debemos enseñarla para dirigir las aficiones de las adolescentes por camino seguro, haciendo que sus lecturas sean más

útiles y más sanas de lo que serán si sólo gustan de las novelas, de las que, en esta edad, sólo se apropian lo que, exaltando su imaginación, las perjudica. Todos convenimos en que la imaginación es la facultad preponderante en la juventud, especialmente en la femenina; de modo que en vano trataríamos de ahogarla, aunque, contra todas las reglas pedagógicas, tal pretendiéramos. La Naturaleza podría más que el maestro. Pero lo que sí podemos es darla conveniente dirección, haciendo que tenga su base en la realidad. Y ciertamente no hay necesidad de recurrir á la novela para encontrar situaciones sublimes, cuadros admirables, para dar alimento á la fantasía. Nuestra Historia tiene hechos y personajes cuya contemplación puede suplir, y con ventaja, á la novela de mejor trama, siempre que para manejarla se tengan los conocimientos necesarios; es decir, siempre que se haya aprendido á estudiarla.

Además, debe enseñarse Historia como medio efficacísimo para adquirir esa cultura general, tan necesaria á la mujer española como á la francesa, inglesa ó alemana, que hasta hoy ha sido la encargada de la educación doméstica de nuestra juventud aristócrata, en gracia, sin duda, á su mayor ilustración.

¿Cómo debe darse esta asignatura?

Se recomiendan dos métodos, el progresivo y el regresivo; y los partidarios de uno y otro tienen razones muy atendibles que aducir en pro de cada uno de ellos. Es nuestra modesta opinión que por ambos métodos puede enseñarse Historia; mas no es nuestro propósito exponer aquí las ventajas ó contras de uno y otro, sino que queremos hacer ver que lo que importa, sobre todo, es que la maestra que haya de enseñarla á niñas de corta edad, tenga presente la clase de su auditorio; porque entendemos que no podrá darse una lección de Historia de la misma manera en la Universidad y en la escuela, sea ésta pública ó particular.

Si educamos niñas de siete á trece años, pondremos en juego todos los resortes que la imaginación, experiencia y sana Pedagogía nos dictaren para prestar vida á la lección, uniendo la acción á la palabra, usando con frecuencia del encerado y de los mapas, y enlazando, siempre, que se pueda, un hecho ó personaje con una anécdota oportuna. Eso es esencia en los

comienzos; pero como todo método intuitivo ha de tener limitación, dejaremos más tarde mayor campo á la reflexión, á la investigación de las causas que explican ciertos acontecimientos y efectos que necesariamente debieron producir; investigación que ha de hacer la niña, ayudada de su profesora. Acostúmbresela también á la comparación entre ciertos actos y personajes, haciendo que busquen los rasgos de semejanza ó antítesis, por lo que al tratarse de unos se recuerdan otros. Al hablar de los pueblos invasores conviene hacerles observar cómo y por qué cayeron unos pueblos para dejar lugar á otros, y cómo los vencedores, si bien siempre gustaron de imponer sus leyes y costumbres, insensiblemente tomaron algo de los vencidos.

Las lecciones dadas de esta manera educan, en el verdadero sentido de la palabra, las facultades más bellas, y sirven para despertar el interés, haciendo gustar á las niñas el estudio y poniéndolas en disposición de que, al dejar la escuela, sigan educándose por sí mismas, que es á lo que debe tender la maestra, acordándose de que no enseña para la escuela, sino para la vida.

Muchas veces hemos observado con gusto que en las demás enseñanzas las mismas niñas hacen aplicación de los procedimientos que con ellas usamos, buscando analogías entre lo que estudian y conocen ya, y que en su infantil raciocinio son más justas en sus apreciaciones sobre hechos ó personajes que por propia iniciativa tratan de comentar.

El interés, repetimos, se sostiene así mucho mejor en la clase; y si alguna vez vemos que decae y que falta la atención, no hemos podido menos de recordar el dicho tantas veces repetido por nuestra ilustrada profesora de Pedagogía: «siempre que sale mal una lección, la culpa es de la maestra».

JULIANA DE AGUIRREZABALA,

Profesora Normal en Bilbao.

LA ENSEÑANZA

DE LA ESCRITURA USUAL, SEGÚN M. SLUYS

La competencia que en ésta, como en tantas otras materias pedagógicas, se reconoce con harta justicia á M. A. Sluys, y el interés práctico que tiene el importante trabajo que anuncia el título que sirve de epígrafe á este artículo, nos hacen creer que nuestros lectores leerán con gusto el resumen que á continuación les ofrecemos de las ideas que acerca de la *escritura usual*, ha expuesto recientemente el distinguido Director de la Escuela Normal de Maestros de Bruselas (1).

Empieza M. Sluys su interesante trabajo con este párrafo, tan curioso como instructivo: «Los alfabetos europeos actuales, dice, tienen por origen los jeroglíficos del antiguo Egipto. Como los demás pueblos, los egipcios comenzaron por la escritura ideográfica, que pinta los objetos tales como se ven, ó que sugiere ideas abstractas por figuras de objetos. Todavía hacemos nosotros uso de cierto número de esos jeroglíficos; tales son, por ejemplo, las cifras romanas, dibujo simplificado de los dedos de la mano: I, II, III, IIII; V es la mano abierta; VI, VII, VIII, VIII son una mano, más uno, dos, tres, cuatro dedos; dos manos abiertas, VV, representan diez, que se trazó más rápidamente en esta forma X. Los signos del Zodiaco y del sistema planetario son aún jeroglíficos: ♄ es la re-

(1) Esta exposición de M. Sluys corresponde á las hechas en la última *Sesión normal de pedagogía práctica*, de las que anualmente se celebran en el Asilo de Huérfanos Prévost, de Compiègne (Oise, Francia). Con otras notas de la misma procedencia, la ha publicado la *Revue pédagogique belge*; véase el número correspondiente á Enero último.

presentación del cetro de Mercurio; ♀ la del espejo de Venus con su empuñadura; ♂ muestra el broquel y la flecha de Marte, etc.»

Apoyándose en estos datos, recorre M. Sluys las vicisitudes por que ha pasado la escritura *jeroglífica, hierática y demótica* para llegar á las conclusiones de que nuestras letras tienen un origen que se remonta á más de sesenta siglos; que cada una de ellas ofrece múltiples formas en los diferentes pueblos que han recibido el alfabeto de los fenicios, y que puede comprobarse una tendencia constante á la *simplificación* en los pueblos más civilizados, en los que escriben más. Y en seguida, y como consecuencia de esto, afirma que el alfabeto actual desaparecerá un día á causa de sus dos defectos capitales, á saber: 1.º, que no es representación fiel de los sonidos en ninguna lengua moderna, pues que una letra no tiene siempre el mismo sonido ó la misma articulación, ni cada elemento vocal se halla siempre representado por el mismo *signo gráfico*; 2.º, que los signos alfabéticos son de una factura muy compleja.

Con razón afirma M. Sluys que la enseñanza y el empleo del alfabeto y la ortografía actuales hacen perder un tiempo enorme á los niños y á los adultos, lo que le lleva á aconsejar á los educadores que destierren la caligrafía de la escuela popular y la reemplacen por una escritura cursiva simplificada, y que, concurrentemente con la antigua ortografía, enseñen la estenografía, que representa exactamente los sonidos por signos muy simples, de un trazado fácil y rápido (1). De cualquier modo, lo que importa tener en cuenta es que la simplificación de la escritura se impone á la par y lo mismo que la simplificación de la ortografía. Acerca de esta última se va formando en España una opinión tan favorable como contraria se muestra á la ortografía arcaica. No deja de tener interés y gran aplicación

(1) ESTENOGRAFÍA: de dos voces griegas que significan *estrecho y escribir*; los ingleses le han dado el nombre de *shorthand*, es decir, «mano breve ó corta escritura». *Taquigrafía*, ó arte de escribir por abreviatura, de una manera tan pronta como la palabra, y suprimiendo todos los accesorios de la escritura, cuanto los órganos vocales no articulan ó que no es percibido por el oído.

entre nosotros lo que á propósito de esta cuestión dice M. Sluys: «Los gramáticos, en vez de hacer de la lengua escrita la imagen fiel de la lengua hablada, se esfuerzan por envolver las palabras entre malezas ortográficas, so pretexto de etimología, con lo que han puesto un estorbo más al pensamiento. Los calígrafos han seguido este ejemplo, é ingeniándose por complicar inútilmente las formas de las letras, por recargarlas con pormenores de pura fantasía, las hacen á poco más casi ilegibles. Para nada han tenido en cuenta los principios de la higiene: la mayor parte de las caligrafías imponen actitudes que deforman el cuerpo.» Añadamos, con M. Dierckx, que el obstáculo permanente que existe para traducir el pensamiento en caracteres *rápidos y claros*, proviene de la persistencia de los calígrafos en confundir en los métodos la *escritura-dibujo* (caligrafía propiamente dicha), con la *escritura práctica y usual*: la primera es un *arte de lujo*, y la segunda un *arte popular*.

Después de lo indicado, pasa M. Sluys á señalar los defectos más salientes de las escrituras inglesa y alemana, fijándose especialmente en los dos siguientes, que, por otra parte, son los que más interesa conocer:

«1.º La *inclinación* es muy pronunciada, obligando á inclinar el tronco y la cabeza, á dirigir los ojos oblicuamente y á volver la mano hacia el exterior. Esta actitud, reproducida constantemente por los niños en una edad en que el esqueleto es particularmente maleable, es la causa principal de gran número de deformaciones raquídeas que se observan en ellos. La inclinación grande no es, por otra parte, una condición de legibilidad. Véanse los caracteres *romanos*: ¿no son tan legibles como los *itálicos*? La escritura recta, es decir, perpendicular á la línea de dirección, es preferible á toda otra (1): se tra-

(1) De lo afirmado hasta aquí y de lo que más adelante expone M. Sluys, resulta su opinión favorable á la *escritura recta ó vertical*, que cada día cuenta con más partidarios. Los lectores de LA ESCUELA MODERNA conocen dos hechos que importa recordar: la resolución del Consejo Superior de Higiene de Viena, adhiriéndose á las conclusiones de una Comisión especial que ha pedido se introduzca en las escuelas dicha escritura, á fin de impedir la miopía y las desviaciones de la columna vertebral en los escolares, á que se presta la es-

za teniendo el cuerpo recto, sobre el papel colocado derecho delante del que escribe, por lo que no obliga á ninguna actitud anormal. Si se examinan los innumerables alfabetos antiguos y modernos, se verá que en su mayoría tienen los caracteres rectos.

»2.º El trazado de los *gruesos* y de los *perfiles* es aún una exigencia injustificable. Cuando la escritura se hace cursiva, desaparecen los gruesos, por ser imposible trazarlos con rapidez. Y es preciso llegar lo más pronto posible á escribir con prontitud: el ideal sería escribir tan pronto como se piensa; pero una buena estenografía sólo permite aproximarse á él. Escribir lentamente es una fatiga, un fastidio: el pensamiento se embaraza con los procedimientos de reproducción lenta; ¿por qué, pues, enseñar á los niños una escritura con gruesos y perfiles, cuando estamos ciertos de que no la aplicarán? Que se examine la correspondencia de multitud de personas adultas de todas condiciones, y se verá que en la mayoría han desaparecido los gruesos. Los que los conservan son los calígrafos de profesión ó las gentes que tienen tiempo que perder.»

Después de señalar otros inconvenientes relativos á las dimensiones de las letras y de las cifras, y en particular, á las mayúsculas que estima como muy complicadas, por lo general, por lo que pide que se adopte la forma más sencilla, la que se aproxime más á la de las minúsculas (de las que sólo debieran diferenciarse por las dimensiones, nunca por la forma, que debería ser la misma para ambas clases), dice M. Sluys que en todas partes trabajan los pedagogos por la simplificación de la escritura. Para ello tienen en cuenta, además de las exigencias higiénicas ya señaladas (á las que en todo caso y espe-

critura inclinada (véase el número de Mayo último, pág. 158 del tomo I), y el voto del Congreso internacional de Higiene celebrado en Londres recientemente, en favor de la escritura recta, por las ventajas higiénicas que ofrece: el Congreso, que se componía de trescientos miembros, adoptó esta resolución, contraria á la letra inglesa, por unanimidad menos un voto. (Véase la *Crónica general* del número anterior, pág. 159 del presente tomo.) Supone todo esto un como renacimiento de la escritura antigua, que, en general, se practicaba mediante caracteres rectos, que eran también los empleados por los calígrafos de la Edad Media.

cialmente en la escuela, es obligado atemperarse), la extensión, cada vez mayor, de los programas escolares, en los que diariamente se introducen nuevas materias de estudio; lo que no permite en la escuela que se pierda el tiempo en primores caligráficos, que tanto lo absorben sin que los ejercicios á que obligan tengan verdadero valor educativo: lo que precisa es una escritura *fácil, rápida, clara, económica* (en tiempo y dinero) é *higiénica*.

Entre los pedagogos que han propuesto un sistema de escritura sencillo é higiénico, cita Sluys á M. J. Dierckx, autor del método de escritura belga (1). Reduciendo considerablemente la inclinación, su escritura resulta casi recta, á lo que debe añadirse que las letras, que son redondeadas, se ligan en ella con facilidad; que los gruesos desaparecen casi por completo; que las formas son muy sencillas, y que las cifras tienen todas la misma altura. De todo ello resulta que la *escritura belga* se ejecuta teniendo el niño el cuerpo recto y sin ninguna desviación de la columna vertebral, que es á lo que hoy aspiran principalmente y de consuno, la higiene y la pedagogía. «El trabajo de M. Dierckx, dice Sluys, señala un progreso real sobre los métodos de escritura llamada inglesa

(1) J. DIERCKX: *Méthode d'écriture belge simplifiée à l'usage des écoles primaires*, 5.^a edición. Bruxelles, tipog. de E. Guyot. 1880.

Deben consultarse á los efectos del trabajo que nos ocupa, estos otros libros del mismo autor:

Méthode d'écriture-lecture simultanées. Un libro guía para el maestro y dos cuadernos para los alumnos. Namur, imp. Ad. Wesmael-Charlier, éditeur, 1876.

Historique de l'art d'écrire, Bruxelles, 1857. Además de muy curiosas noticias históricas respecto de la escritura, se dan en él las bases del método de escritura á que se refiere M. Sluys. Respecto de esta escritura (cuya inclinación es de 10 grados—la de la letra itálica, — en vez de los 35 y aun 45 que tiene la inglesa y de los 28 que tienen de inclinación los caídos en la española. según la cuadrícula de Iturzaeta), se ha declarado por autoridades escolares que tiene la ventaja de no obligar al niño á apoyar la región del corazón contra la mesa ó pupitre, de conservar á la mano una posición natural, y de no deformarse cuando se hace cursiva. A esto hay que añadir que los alumnos aprenden á escribir con rapidez y claridad. guardando las leyes higiénicas y, por ello, sin menoscabo de su constitución física.

antes en uso. Pero todavía se puede ir más lejos en el camino indicado, suprimiendo completamente la inclinación y los gruesos y reduciendo ciertas formas. La escritura debe ser de forma cursiva desde el principio. M. Jackson, de Londres, ha publicado un método de escritura recta; pero, sin razón, conserva los gruesos y la desigualdad de longitud de las letras (1).»

Pasa luego M. Sluys á exponer la marcha que, según su sentido y las bases que deja sentadas, debe seguirse en la enseñanza de la escritura, á saber:

«a) Comenzar por el *dibujo*, verdadera base de la escritura: hacer dibujar objetos, escenas, etc.; hacerlas *leer* y hacer *describir* figuras; este es el período de los jeroglíficos, por el que pasa el niño naturalmente, y que los educadores olvidan, sin motivo, por lo general (2).

»b) Hacer analizar oralmente las palabras, hacerlas descomponer en sílabas y después hacer encontrar los sonidos y las articulaciones que constituyen éstas; tal ejercicio es muy importante, en cuanto que conduce directamente al *alfabetismo*, última forma de la *gráfica* ó lenguaje gráfico.

»c) Representar los *sonidos* y las *articulaciones* así encontrados por signos simples, siempre los mismos; en otros términos, enseñar la *estenografía* *antes* que la escritura usual y la ortografía, conforme al principio que recomienda ir de lo simple á lo complejo. Para los niños pequeños, la estenografía, que marcha de frente con el análisis oral de las palabras, es un verdadero juego. En algunas horas llegan á poseer un medio

(1) *Jackson's New Style Vertical Writing*. London. Sampton Low Marston and Co.

(2) Siendo la escritura, en su aspecto puramente gráfico, un verdadero dibujo, por éste debe empezarse, máxime cuando los niños muestran desde muy pequeños decidida inclinación hacia él y han menester ejercitarse en dibujar para adiestrar la mano. A esa afición al dibujo, que para los niños es al principio una escritura jeroglífica, y á la relación señalada que tiene con el trazado de letras, se debe en gran parte que los niños cobren más afición á la escritura que á la lectura, y que aprendan antes á escribir que á leer. De aquí la razón de la enseñanza simultánea de la escritura y la lectura, que propone M. Sluys, apoyando la segunda en la primera, y ésta en los ejercicios de dibujo y de escritura estenográfica por el mismo indicados.

fácil de fijar gráficamente su pensamiento. Desde las clases inferiores se les puede entonces ejercitar en la redacción, cosa imposible con nuestra escritura complicada y nuestra ortografía extravagante.

«d) Enseñar la escritura usual reduciéndola á su forma más simple y exigiendo de los alumnos una actitud correcta, conforme á la higiene: cuerpo recto y cabeza derecha; lo que se obtiene por la escritura recta sobre papel derecho.»

Como afirma M. Sluys, procediendo así, no sólo se sigue el orden de evolución, yendo de lo simple á lo complejo, sino que se establece una asociación sólida entre el pensamiento y sus dos modos principales de expresión: la palabra y la gráfica.

«En otros tiempos, añade, se enseñaba la lectura antes que la escritura (todavía se hace esto en muchas escuelas). De este modo, se enseñaba empíricamente el alfabeto; después se hacía pronunciar y leer sílabas: *ba, be, bi...* Cuando el niño sabía leer más ó menos, se le enseñaba la escritura. Por este sistema se habituaba el alumno á leer y escribir sin pensar: la lectura y la escritura quedaban para él puros mecanismos; se le daban dos instrumentos de que no podía servirse, por lo que se encontraba en el caso, poco envidiable, del convidado de piedra, quien se le entregan una cuchara y un tenedor delante de un plato vacío.» Las leyes del desenvolvimiento mental del niño requieren que se siga otro orden, el método dicho de las *palabras normales*, según el cual se leen y se escriben simultáneamente palabras, teniendo cuidado de asociar las *leídas y escritas* con las ideas que expresan. Hé aquí cómo se procede según dicho método, originario de Alemania, y hoy muy difundido en otros países:

«Se elige una serie de palabras tipos ó normales que en su conjunto presenten todas las articulaciones y todos los sonidos de la lengua. Cada palabra normal expresa una noción que los niños poseen, ó que es fácil inculcarles; en cuanto sea posible, se la elige de una sola sílaba y tal que sólo contenga un elemento fónico desconocido. Se comienza por hacerla analizar oralmente: los alumnos dicen cuántas sílabas contiene y descomponen cada sílaba. Por ejemplo: sea la palabra normal *papa*; se descompone en dos sílabas: *pa... pa*, y en

cada sílaba se distingue un sonido, *a* precedido de un ruido de explosión, *p*... Los niños se complacen en estas descomposiciones cuando se les hace proceder sin lentitud, con alegría comunicativa, como un verdadero juego. Estos son, por otra parte, excelentes ejercicios de observación y de análisis, que desenvuelven la inteligencia. Hecha la descomposición oral, el maestro traza en el encerado la forma gráfica que representa la articulación *p*, y después la del sonido *a*. Los alumnos que ven trazar estos signos, los leen *pa pa* y después los escriben, primero imitándolos y en seguida sin modelo. Algunos ejercicios de esta clase bastan para que se establezcan las asociaciones entre los sonidos por signos gráficos» (1).

Insiste M. Sluys en la necesidad de los ejercicios preparatorios de *dibujo*, de preparar la mano del niño, dando flexibilidad á los músculos, y á toda ella ligereza y firmeza. Estos ejercicios deben consistir en ejecutar con rapidez trazos rectos y curvos en todos sentidos, espirales en el de la escritura cursiva, etc., primero con tiza en el encerado y la pizarra, y después en papel, con lápiz al principio y más tarde con la pluma. «Cuando se han hecho estos ejercicios preparatorios, dice el autor del trabajo que exponemos, es inútil subordinar el orden de la enseñanza de la escritura-lectura al grado de complicación de las formas gráficas; pues cualquiera que sea la palabra normal por que se comience, los niños sabrán escribirla sin dificultad. Algunos maestros empiezan la enseñanza de la lectura por *i*, *u*, *n*, *m*, porque estas letras son las más fáciles de escribir; si antes de enseñarles la lectura ejercitaran á los alumnos en manejar la tiza y el lápiz, en trazar con presteza líneas de todas formas y direcciones, desde la primera lección de lectura podrán éstos escribir la *p*, la *t*, la *o*, la *l*, del mismo modo que las letras de forma más sencilla.»

Termina M. Sluys su interesante trabajo aconsejando á los maestros:

1.º Que cuanto escriban en el encerado, lo hagan en caracteres claramente visibles desde todos los lugares de la clase,

(1) Véase el *Méthode analytique-synthétique de lecture*, por A. SLUYS. Namur, lib. Wesmael-Charlier.

y que exijan de sus alumnos una escritura grande, ancha, fácil de leer: éstas son condiciones indispensables para impedir la fatiga de la vista.

2.º Suprimir radicalmente todos los cuadernos parciales que tienen los alumnos para escribir sus diversos deberes, y sustituirlos por el *cuaderno único*; reforma que es importante introducir en las escuelas, por ser el único medio de habitar a los alumnos á cuidar de su escritura, y representa una seria economía de tiempo y de dinero, dos elementos esenciales que en educación faltan siempre para las cosas realmente importantes, porque se despilfarran consagrándolos á las inútiles de todo género.

P. DE ALCÁNTARA GARCÍA.

NOTA. Después de compuesto este artículo hemos recibido otro que versa sobre la misma materia: se titula *Procedimiento de escritura*, y es debido á un maestro de Madrid; lo publicaremos en el número próximo, en el que también insertaremos un ejercicio de análisis lógico y gramatical.

EL MÉTODO ACTIVO

EL PROCEDIMIENTO PRÁCTICO Y EL TRABAJO MANUAL

EN LA GEOMETRÍA

III

MEDICIÓN DE LÍNEAS Y SUPERFICIES (*)

Hasta aquí hemos dado á conocer á los niños los elementos de Geometría plana necesarios para entrar con provecho en la medición de superficies, principal objeto de esta asignatura en los pueblos rurales.

Ninguna dificultad ofrece la medición de líneas *accesibles*: sin conocimientos geométricos saben medirlas todos los hombres, y los niños ven esta operación todos los días. Así es que no tenemos que detenernos más que á hacer algunas preguntas sobre el modo de medir líneas, y sobre qué se entiende por medición de éstas y por unidad de medida.

El niño sabe ya lo que es un *cuadrado*; ahora debe construir en el encerado ó en el suelo de la escuela un cuadrado de un metro de lado, otro de un decímetro, otro de una vara y otro de un pie.

M. ¿Qué figuras son éstas?—D. Son cuadrados.—M. ¿Cuánto tiene de lado éste? (el metro cuadrado).—D. Un metro.—M. Este se llama *metro cuadrado*. ¿Qué será, pues, el *metro cuadrado*?—D. Un cuadrado que tiene un metro por cada lado.—M. Y éste (el decímetro cuadrado), ¿cuánto tiene de

(*) En los números 7.º y 8.º del tomo primero (páginas 508-515 y 576-582) se ha publicado, con unas *observaciones preliminares*, la parte relativa á los *Elementos de Geometría plana*.

lado?—D. Un decímetro. (Lo muestra el M.)—M. Por eso se llama...—D. *Decímetro cuadrado*.—M. ¿Qué es, pues, el *decímetro cuadrado*?—D. Un cuadrado que tiene un decímetro por cada lado.

M. ¿Cuánto tiene de lado éste cuadrado? (La vara cuadrada, mostrando al mismo tiempo la vara lineal.)—D. Una vara.—M. Según eso será la...—D. *La vara cuadrada*.—M. ¿Qué es la *vara cuadrada*?—D. Un cuadrado que tiene una vara por cada lado.—M. Y éste otro cuadrado, ¿cuánto tiene de lado?—D. Un pie.—M. Entonces, será...—D. Un pie cuadrado.—M. ¿Qué es el *pie cuadrado*?—D. Un cuadrado que tiene un pie por cada lado.—M. ¿Qué será el *decámetro cuadrado*?—D. Un cuadrado que tenga un decámetro por cada lado.—M. ¿Y el *kilómetro cuadrado*?—D. Un cuadrado que tenga un kilómetro por cada lado.—M. ¿Y la *legua cuadrada*?—D. Un cuadrado que tenga una legua por cada lado.

En el metro cuadrado se hace que los niños dividan los cuatro lados en decímetros, y que tiren luego por las divisiones las correspondientes líneas de lado á lado. Como es consiguiente, resultan 100 decímetros cuadrados.

M. ¿Qué cuadrados son éstos que resultan?—D. *Decímetros cuadrados*.—M. ¿Cuántos han resultado?—D. (Los cuenta.) Ciento.

Quizás el niño, para averiguar cuántos han resultado, los vaya contando uno por uno. Entonces es la ocasión favorable para hacerle ver que hay otro procedimiento más breve, diciéndole: M. Sin contarlos uno por uno, ¿sabrás decirnos cuántos hay?—D. (Suponemos que duda y no contesta.)—M. ¿Cuántas filas hay como ésta? (apuntando en una de la orilla).—D. Ya sé: hay diez filas, y cada fila tiene diez: diez por diez, ciento.—M. Perfectamente. ¿Y por qué se pueden hacer diez filas?—D. Porque el cuadrado tiene diez decímetros de largo.—M. ¿Y por qué cada fila tiene diez decímetros?—Porque tiene el cuadrado otros diez decímetros de ancho.—M. De modo que ¿cómo has hallado los decímetros cuadrados que tiene el metro cuadrado?—D. Multiplicando diez filas por diez decímetros.—M. Eso es, diez de... largo por...—D. Por diez de ancho.

El niño, por indicación del profesor, divide los cuatro lados de la vara cuadrada en tres pies cada uno, y tira las líneas correspondientes entre las divisiones.

M. ¿Qué cuadrados son éstos?—D. *Pies cuadrados*.—M. ¿Cuántos hay en la vara cuadrada?—D. Nueve.—M. ¿Cómo has hallado ese número?—D. Porque hay tres filas de á tres

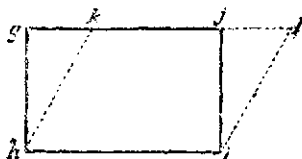
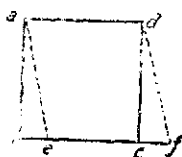
M. Un cuadrado que tenga siete decímetros de largo y otros siete de ancho, ¿cuántos decímetros cuadrados tendrá?—D. Cuarenta y nueve.—M. ¿De dónde sale ese cuarenta y nueve?—D. De multiplicar siete de largo por siete de ancho.

M. ¿Cuántos metros cuadrados tiene el decámetro cuadrado?—D. Ciento.—M. ¿Por qué?—D. Porque tiene diez metros de largo y otros diez de ancho.—M. ¿Cuántos decámetros cuadrados tiene el hectómetro cuadrado?—D. Ciento.—M. ¿Por qué?—D. Porque tiene diez decámetros de largo y otros diez de ancho.

M. ¿Cómo, pues, hallaremos la superficie de un cuadrado cualquiera?—D. Multiplicando lo largo por lo ancho.

Lo que se ha hecho en cuadrados, hágase en varios *rectángulos*, para inducir la misma regla respecto de ellos.

Sirviendo de base un cuadrado, ó un rectángulo, trácese un *romboide*.



No hay que esforzarse mucho para hacer comprender á los niños que el romboide *aefd* es equivalente al cuadrado *abcd*, y que el romboide *khil* es equivalente al rectángulo *ghij*, porque lo que al cuadrado y al rectángulo se les quita por la izquierda, se les agrega por la derecha.

Aplicando ahora la regla de lo largo por lo ancho, y teniendo en cuenta que lo ancho en el romboide es la perpendicular, tirada á un lado desde el lado opuesto, con toda facilidad in-

ducen los niños que el romboide y el rombo se miden multiplicando un lado por la perpendicular tirada desde el lado opuesto.

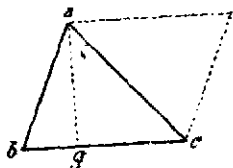
Que no confundan esta perpendicular con el otro lado.

Los niños hacen la primera lámina de mediciones en el papel, expresando la superficie en milímetros.

Al trapecio puede aplicarse la regla de lo largo por lo ancho; mas como el trapecio es más ó menos largo según por donde se le mire, se toma el término medio, esto es, la semisuma de los lados paralelos, y el niño induce pronto que, para hallar la superficie del trapecio, se multiplica la semisuma de los lados paralelos por la perpendicular tirada entre ellos. Mídase en centímetros cuadrados.

Mídase el trapecio rectángulo, en el que ya está tirada la perpendicular.

Se trata de medir el triángulo abc , por ejemplo. Construyendo sobre él el romboide correspondiente, se ve *intuitivamente* que el triángulo es la mitad del romboide. El niño mide el romboide, para lo cual tira la perpendicular ag . Claro es que el triángulo valdrá la mitad del producto que resulte, esto es, la mitad del producto del lado bc por la perpendicular tirada desde el vértice opuesto, ó bien la mitad del lado por la perpendicular, ó el lado por la mitad de la perpendicular. Mídase en centímetros cuadrados.



Medición del triángulo rectángulo, en el cual ya está tirada la perpendicular.

Otra lámina de mediciones con el trapecio, el trapecio rectángulo, el triángulo y el triángulo rectángulo.

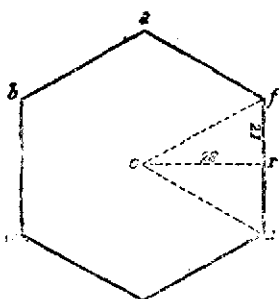
Construya un niño un trapezoide. M. ¿Qué figura es esa?—D. Un trapezoide.—M. ¿Por qué?—D. Porque es un cuadrilátero que no tiene ningún lado paralelo á otro.—M. ¿Sabrás medirlo?—D. No, señor.—M. Tira una diagonal.—D. (La tira.)—M. ¿En cuántas figuras ha quedado dividido?—D. En dos triángulos.—M. ¿Sabrás ahora medirlo, aunque sea en veces?—D. Sí, señor; midiendo los dos triángulos y sumándolos.

Haga el niño la medición en centímetros cuadrados.

M. Ten la bondad de construir un hexágono regular.

El niño construye en el encerado un hexágono como el *abcdef*.

M. Desde el punto *o*, tira radios á los puntos *e* y *f*. (Los tira el niño.) ¿Qué figura ha resultado? —D. Un triángulo. —M. ¿Cómo le medirás? —D. Tirando desde el vértice *o* una perpendicular al lado *ef* (La tira, *or*.)



$$21 \times 9 = 189 \text{ cm. cuad.}$$

En el papel serían milímetros; pero suponemos que se hace en el encerado.

M. ¿Cómo has medido el triángulo? —D. Multiplicando el lado *ef* por la mitad de la perpendicular *or*. —M. ¿Cómo se llama esa perpendicular en el polígono? —D. Radio recto. —M. De modo que has multiplicado un lado del polígono por la mitad del radio recto.

M. ¿Cuántos triángulos como ése pueden hacerse del polígono? —D. Seis. —M. ¿Cómo los medirías? —D. Multiplicando cada lado por la mitad del radio recto. —M. ¿Cuántos lados tendrás que multiplicar? —D. Seis. —M. El radio, ¿será igual en todos? —Sí, señor. —M. ¿No pudieras evitarte el multiplicar seis veces? —D. Sí, señor; multiplicando lo que tienen los seis lados. —M. Eso es; el *perímetro*. Hazlo.

$$21 \times 6 = 126 \quad 126 \times 9 = 1.134 \text{ cm. cuad.}$$

D. Tiene el polígono 1.134 cm. cuad. —M. Según eso, ¿cómo se mide un polígono regular? —D. Multiplicando el perímetro por la mitad del radio recto.

Trace el niño una circunferencia. El maestro les explica que, por medio de operaciones muy delicadas, han hallado los geómetras que toda circunferencia *rectificada*, esto es, considerada como línea recta (haciéndolo intuitivamente con un hilo ó cuerda) tiene 3 veces su diámetro y 1.415 diezmilésimas del mismo.

M. ¿Sabrás tú hallar la longitud de esa circunferencia?—

D. Puesto que la circunferencia es 3 veces su diámetro y 1.415 diezmilésimas del mismo (se recuerda así: *tres y catorce quin-ce*), se mide el diámetro y se multiplica por 3'1415.

Lo hace.

M. ¿Cómo, pues, se halla la longitud de la circunferencia?—

D. Multiplicando el diámetro por tres y catorce quince.

M. ¿Sabrás tú hallar la superficie del círculo?—D. No, se-ñor.—M. ¿A qué figura se parece más el círculo.—D. A un polígono de muchos lados.—M. Justamente; como que es un polígono de infinito número de lados. ¿Recuerdas cómo me-dimos los polígonos?—D. Sí, señor; multiplicando el períme-tro por la mitad del radio recto.—M. ¿Sabrás ahora medir el círculo?—Sí, señor; multiplicando el perímetro por la mitad del radio.—M. ¿Y cómo se llama ese perímetro?—D. Circun-ferencia.—M. Es decir, que para medir el círculo, se multipli-ca la...—D. La circunferencia por la mitad del radio.

Tercera lámina con la medición del trapezoide, del polígo-no regular, de la circunferencia y del círculo.

M. Hazme el obsequio de construir un polígono irregular.—

D. (Le construye).—M. ¿Sabrás medirle?—D. Sí, señor; como el trapezoide, haciéndole triángulos.—M. Eso es; descompo-niéndole en triángulos.

El discípulo tira diagonales, mide los triángulos y suma las medidas.

M. Yo voy á descomponer de otro modo el polígono. (Lo hace tirando una diagonal entre los vértices más distan-tes y trazando perpendiculares á ella desde los otros vér-tices.)

El discípulo mide las figuras, y las suma. Resultará la mis-ma suma que antes, ó con escasa diferencia.

Dos láminas, midiendo un polígono irregular por la des-composición en triángulos y por el procedimiento de las per-pendiculares.

Problema de medir una figura sin entrar en ella. Si el niño no acierta el cómo, se construye el correspondiente rectángulo por fuera, y pronto dará con el medio de resolverlo, puesto que es fácil hacerle observar que la superficie de la figura en

cuestión es igual á la superficie del rectángulo menos la superficie de las figuras exteriores.

Medición de una figura terminada por líneas rectas y curvas, sustituyendo éstas por líneas rectas ó quebradas de modo que se tome, poco más ó menos, en unos puntos lo que se deje en otros.

ESTEBAN OCA,

Regente de la Normal de Maestros de Logroño.

(Continuará en el próximo número.)

NOTAS ACERCA DE LA INSTALACIÓN Y LOS RESULTADOS

DE UNA CAJA DE AHORROS ESCOLAR

Convencido de los resultados educativos que pueden obtenerse con la instalación en las escuelas de las Cajas de Ahorros escolares, y de la utilidad que reportan á los niños para estimularles á la aplicación y á concurrir con asiduidad á las clases, me propuse establecer una de dichas Cajas en la escuela municipal de niños de esta corte, núm. 35, á que fui destinado en 1.º de Septiembre último.

En primer lugar, establecí unas ligeras conferencias semanales durante algún tiempo, en las que hablé á mis alumnos de las ventajas del ahorro, y les llamé la atención acerca de los bienes que proporciona la economía, y, sobre todo, de los beneficios que se obtienen cuando se logra refrenar las instigaciones del capricho ó del deseo. Los trabajos publicados por los Sres. D. F. Gillman y D. Braulio Antón Ramírez, me auxiliaron satisfactoriamente en estas explicaciones.

Al finalizar el mes primero, ofrecí premiar á los niños que habían asistido con puntualidad á la escuela, con consignaciones hechas á su favor en la Caja de Ahorros escolar que desde luego establecí, y de la propia manera ofrecí también premiar á los que obtuviesen mejores calificaciones en los exámenes mensuales. De los 55 alumnos que, por término medio, concurren el primer mes, obtuvieron 23 esta recompensa, y extendí acto continuo libretas á su favor, con las módicas consignaciones que por su asistencia y aplicación habían merecido. Para las secciones más adelantadas, cuyos alumnos son, por lo común, mayores en edad, establecí 25 céntimos de peseta, como premio por su asistencia á las clases; 15 céntimos para los niños de secciones intermedias, y sólo diez céntimos para los alumnos del primer grado. Esta diferencia de premio la fijé por dos razones: la primera, porque los discípulos de más

edad faltan más frecuentemente á las clases por ocuparles sus padres y por la facilidad que tienen para eludir la vigilancia de éstos; la otra consideración que tuve presente, fué la de que dichos niños necesitan que el estímulo sea más poderoso y los resultados más tangibles. Los premios por asignatura, con buena calificación, oscilaron entre cinco á diez céntimos.

Para evitar entorpecimientos en la marcha regular de la Caja, abrí un cuaderno para anotar diariamente las cantidades que depositaban los alumnos, y señalé las tardes de todos los lunes para examinar y comprobar las libretas que obraban en su poder, con las cuentas corrientes que en otro libro llevaba ya en la escuela. Con esto conseguía que los niños cuidasen de sus libretas respectivas, y á la vez les recordaba la conveniencia y necesidad del ahorro. Opté por los lunes, porque las familias suelen dar en los domingos algún dinero á sus hijos para que lo gasten á su antojo, y así les es más fácil reservar parte de él para depositarlo en la Caja escolar. Hechas las comprobaciones, dedicaba los últimos quince minutos de clase del expresado día á dar á mis alumnos ligerísimas nociones de economía, y á presentarles ejemplos prácticos de esta enseñanza, procurando siempre en mis conversaciones llamarles la atención sobre los males á que conduce la avaricia, y cómo ésta se diferencia del ahorro.

Las imposiciones consistían, por lo común, en sumas de cinco ó diez céntimos, y cuando algún alumno depositaba mayor cantidad de una peseta, se lo notificaba á sus padres por medio de un volante, para que éstos me autorizasen á convertir el ahorro escolar en consignaciones de la Caja general de Ahorros.

Los resultados obtenidos en los tres meses que ha funcionado la citada Caja, los estimo altamente satisfactorios: desde el punto de vista educativo, puedo asegurar que observé notabilísimos adelantos; y con relación al cariño y afición con que mis alumnos hacían las imposiciones, únicamente debo decir que el número de libretas extendidas ha ascendido á *cuarenta y siete*; las operaciones realizadas se elevaron á la considerable cifra de *doscientas setenta y cinco*; y la cantidad total consignada sumó *53 pesetas con 40 céntimos*, de las que se devolvieron 1,25 pesetas, por haber cambiado sus imponentes de domicilio, y, por lo tanto, haberse trasladado á otra escuela.

Las escenas é incidentes á que con frecuencia daban origen las imposiciones, fueron innumerables y dignos de mención; pero el relato no debe ser objeto de estas notas. Sólo me resta ahora acon-

sejar á mis queridos compañeros de profesión que, cuando las condiciones de localidad y las circunstancias de sus discípulos lo consientan, procuren utilizar en sus establecimientos este poderoso medio educativo: el de la instalación de las Cajas de Ahorros, escolares.

JOSÉ AGUILERA GARRIDO,

Maestro de las escuelas municipales de Madrid.

EJERCICIOS PRACTICOS DE ARITMÉTICA

Y GEOMETRÍA

PROBLEMAS DE ARITMÉTICA

PROBLEMA 11.—Una persona piadosa se propuso dar limosna á todos los pobres que encontrase, y después de haber dado á cada uno $\frac{4}{5}$ de pesetas, entra en su casa con 6 pesetas y $\frac{3}{5}$. Si hubiese dado á cada uno 1,75 pesetas, le hubiera faltado una peseta, á fin de dar limosna á todos. ¿Qué dinero llevaba, y cuántos eran los pobres?

Solución:

Si hubiese dado á cada pobre 1,75 pesetas = 1 y $\frac{3}{4}$ le faltaba una peseta; esto es, habría dado 6 y $\frac{3}{5} + 1 = 7$ y $\frac{3}{5}$. En este caso, cada pobre habría recibido 1 y $\frac{3}{4} - \frac{4}{5}$ de más, ó lo que es lo mismo:

$$\frac{7}{4} - \frac{4}{5} = \frac{35}{20} - \frac{16}{20} = \frac{19}{20}$$

Luego si dando á cada pobre $\frac{19}{20}$ de más hay en la limosna 7 $\frac{3}{5}$ de más, claro está que había tantos pobres como $\frac{19}{20}$ están contenidos en 7 y $\frac{3}{5}$.

$$\frac{38}{5} : \frac{19}{20} = \frac{38 \times 20}{5 \times 19} = 8 \text{ pobres.}$$

Ahora bien: los ocho pobres habrán recibido

$$8 \times \frac{4}{5} = \frac{32}{5} = 6 \text{ y } \frac{2}{5} \text{ pesetas.}$$

Y como le han sobrado 6 pesetas y $\frac{3}{5}$, salió de su casa con 13 pesetas.

PROBLEMA 12.—Había 1.306 manzanas en cuatro cestas. Si se compran $\frac{7}{8}$ de peseta de la primera cesta, $\frac{5}{6}$ de la segunda $\frac{3}{4}$ de la tercera y $\frac{7}{9}$ de la cuarta, queda en todas el mismo número de manzanas, y en total 840. ¿Cuántas manzanas había en cada cesta?

Solución:

Había 1.306 manzanas, y quedan 840; luego se han vendido $1.306 - 840 = 466$.

Estas manzanas han costado

$\frac{7}{8} + \frac{5}{6} + \frac{3}{4} + \frac{7}{9} =$ pesetas, que reducidos á común denominador y sumados dan $\frac{233}{72}$ pesetas.

Luego si 466 manzanas cuestan $\frac{233}{72}$ pesetas, por $\frac{1}{72}$ darán $\frac{466}{233}$ y por $\frac{7}{8}$ ó $\frac{63}{72}$ darán 126.

Haciendo un razonamiento análogo, se obtendrá que por $\frac{5}{6}$ dan 120, por $\frac{3}{4}$ 108 y por $\frac{7}{9}$ 112.

En las cuatro cestas quedan 840 manzanas; luego en cada una quedarán $\frac{840}{4} = 210$.

En la 1.^a cesta habrá, pues, $126 + 210 = 336$ manzanas.

En la 2.^a $120 + 210 = 330$.

En la 3.^a $108 + 210 = 318$.

En la 4.^a $112 + 210 = 322$.

PROBLEMA 13.—Un comerciante acostumbra á vender á plazos; pero si se le paga al contado hace una rebaja de 8 por 100, y si en oro, $\frac{1}{4}$ más por 100.

Un comprador le entrega al contante 18.354 pesetas. ¿Cuánto era el importe de la venta?

Solución:

Es evidente que de cada 100 pesetas no se abonan más que $100 - 8 = 92$.

Si se paga en oro, se obtiene una nueva rebaja de 0,25 por 100; por consiguiente, una peseta en estas condiciones valdrá $\frac{1 \times 0,25}{100}$

y 92 pesetas $\frac{92 \times 0,25}{100} = 0,23$. Luego el comprador pagará de cada 100 pesetas 91,77.

Cuando se compra, pues, por valor de una peseta, se pagará $\frac{100}{91,77}$; luego cuando se pagan 18.354 pesetas, se comprará por valor de $\frac{100 \times 18.354}{91,77} = 20.000$ pesetas.

El importe de la venta era de 20.000 pesetas.

PROBLEMA 14.—Un comerciante ha comprado 31 m. de paño á 18,75 pesetas m.; vende 14 m. con el 11 por 100 de ganancia, y en los restantes gana 29 pesetas. ¿Cuál es la ganancia total y la ganancia por ciento?

R.—57,85 pesetas y 9,95 por 100.

PROBLEMAS DE GEOMETRÍA

PROBLEMA 4.º—Un jardinero ha plantado 432 árboles frutales en un huerto rectangular, cuya latitud es triple que su longitud. ¿Cuántos árboles hay en cada lado?

Solución:

Sea x el número de arboles que tiene por un lado, $3x$ será el otro, y tendremos esta igualdad:

$$x \times 3x = 432$$

y dividiendo por 3 los dos miembros de esta igualdad, será

$$\frac{x \times 3x}{3} = \frac{432}{3} = (x^2 = 144).$$

$$\text{Luego } x = \sqrt{144} = 12.$$

Uno de los lados tendrá 12 árboles, y, por tanto, el otro tendrá $12 \times 3 = 36$.

PROBLEMA 5.º—Una escalera de 8,50 m. de longitud está colocada sobre una pared, y el pie de esta escalera está á 3,25 m. de la pared. ¿A qué altura está?

R.—A 7,85 m.

La solución es muy sencilla: la escalera forma con el muro y el suelo un triángulo rectángulo, cuya hipotenusa y cateto menor se conocen; sólo falta averiguar el otro cateto, lo que se apreciará con la fórmula del teorema de Pitágoras.

PROBLEMA 6.º—Un hortelano, queriendo plantar coles en líneas paralelas en un terreno cuadrado, observa que si pone cierto número de plantas en cada fila le faltan 10, y si quiere poner una más, le faltan 31. ¿Cuántas coles tenía?

Solución:

La diferencia del número de plantas contenidas en los dos cuadrados es $10 + 31 = 41$; luego 41 es la diferencia de los cuadrados de dos números que se diferencian en una unidad. Luego es igual al doble del menor, más 1; porque si los números son a y $(a + 1)^2 = a^2 + 2a + 1$.

Luego el número menor es igual á $\frac{41 - 1}{2} = 20$.

El hortelano tenía, pues, $20^2 + 10 = 410$ coles; ó, lo que es lo mismo, $21^2 - 31 = 441 - 31 = 410$.

PROBLEMA 7.º—Un arco de 25° y $4'$ mide 27 m. y 4 mm. ¿Cuál será el radio de la circunferencia?

Solución:

25° y $4' = 1504'$: si un arco de $1504'$ tiene 27,004 m., un arco de un minuto valdrá $\frac{27,004}{1504}$, y la circunferencia que tiene

$360^\circ \times 60' = 21600$ minutos, valdrá $\frac{27,004}{1504} \times 21600$.

Como la diferencia es igual al diámetro multiplicado por π , el diámetro será, por consiguiente,

$\frac{27,004 \times 21600}{1504 \times \pi}$ y el radio será igual á la mitad del diámetro; esto es, 6.172 metros.

PROBLEMA 8.º—Un círculo tiene 6,25 m. de circunferencia. ¿Qué radio tendrá otro círculo para que sea doble del primero en superficie?

Solución:

El radio del círculo dado es $\frac{6,25}{2\pi}$. La superficie es, según la fórmula general, πr^2 .

Luego será $\pi \times \left(\frac{6,25}{2\pi}\right)^2 = \pi \times \frac{6,25^2}{4\pi^2} = \frac{6,25^2}{4\pi}$; y como la superficie del segundo círculo ha de ser doble, deberá ser, pues, $\frac{6,25^2}{2\pi}$. Ahora bien; para obtener el cuadrado del radio, es preciso dividir esta superficie por π , puesto que $S = \pi r^2$: de donde se deduce $r^2 = \frac{S}{\pi}$, y, por tanto, $r^2 = \frac{6,25^2}{2\pi^2} = \sqrt{\frac{6,25^2}{2\pi^2}} = \frac{6,25}{\pi\sqrt{2}}$
 $= \frac{6,25}{3,14 \times 1,414} = 1,42 \text{ m.}$

Luego el radio del nuevo círculo será de 1,42 m.

Otra solución:

Hállese el radio de un círculo que tenga 6,25 m. $\times 2 = 12,50$ por la fórmula $S = \pi r^2$, y despejando á r tendremos el mismo resultado.

E. G. B.

LAS COLONIAS DE VACACIONES

EN ESPAÑA, ESTUDIADAS POR M. DELVAILLE

(Conclusión. — Véase el número anterior.)

Granada ha tenido también sus colonias de vacaciones en 1889, gracias á una dama de gran sentido y de un espíritu de iniciativa digno de elogios, la señora doña Bertha Wilhelmi de Dávila, á quien he tenido el honor de conocer en esa ciudad, y quien me ha referido su generosa tentativa.

La cuestión de las colonias había sido anunciada á concurso en 1889 por la «Sociedad Económica de Amigos del País», de Granada, uno de los centros intelectuales, de los que hay varios en España, y que contribuyen á la cultura del país.

Premiada y animada por esta Sociedad, la señora de Dávila, nombrada directora de la primera colonia de vacaciones, puso manos en seguida á la obra, y, mientras que se encargaba de dirigir á las niñas, D. Cayetano del Castillo se ofreció para la dirección de los muchachos. Se eligió, como punto de estación, Almuñécar, sobre el Mediterráneo, y el Municipio ofreció sus escuelas para alojamiento de la colonia.

Dos médicos escogieron, entre las escuelas de Granada, 9 niños y 9 niñas de nueve á trece años, á algunos de los cuales, vista la pobreza de sus padres, se les compraron vestidos. Se hizo el viaje el 5 de Agosto, mitad en camino de hierro y mitad en carruaje, y las amplias salas de clase sirvieron de dormitorio á los colonos.

La temporada de la colonia se pasaba en cuidados minuciosos de limpieza, baños de mar, juegos, ejercicios, trabajos manuales, lecturas hechas por la maestra, siesta, redacción de un diario de vacaciones y comidas fortificantes. Los colonos se acostaban á las nueve y media, y se levantaban á las cinco. Este empleo del tiempo era agradablemente interrumpido por algunas excursiones, las cuales fueron muy bien acogidas por los escolares.

Como resultados físicos se obtuvo un aumento de peso de 1.900 gramos para los niños, y de 2.166 para las niñas, con un aumento de talla de 7 milímetros para los primeros y de 8 para las segundas;

lo que indica que los niños tuvieron menos desarrollo á ambos respectos que las niñas. Nosotros creemos que dichas medidas se tomarían con todo el cuidado posible; pero esta es una operación difícil, sobre todo para las del tórax, á las cuales, por nuestra parte, hemos renunciado.

Es preciso recordar que, según Pagliani, el aumento de esta circunferencia es de 16 milímetros por año. Aquí se ha obtenido en veinticinco días un aumento de 23 y 24 milímetros, lo que es demasiado.

La señora de Dávila, en su Memoria, estima y encomia los resultados educativos que ha obtenido donde quiera que se han creado colonias escolares: ensanchando el campo intelectual por la vista directa de cosas nuevas (el mar, las fábricas, las campiñas, por ejemplo), hábitos de limpieza, respeto á la propiedad ajena, hábitos de gobierno doméstico, ideas de orden, lazos de compañerismo por el cambio de servicios mutuos, acostumbrarse á toda clase de comidas, disciplina mejorada, endurecimiento á las intemperies, etc. Dice tan respetable señora que las colonias son más difíciles de establecer en los pueblos pequeños que en Madrid, donde los niños, tal vez porque viven en un medio antihigiénico, tienen el espíritu más despierto.

Los de su colonia «estaban en un estado tal de abandono físico, moral é intelectual por parte de sus familias y de sus maestros, que no era fácil inculcarles noción alguna; nunca habían observado ni pensado, y la mayor parte no tenían en aprecio alguno el escribir».

En definitiva; la colonia de Granada, que ha ocasionado un gasto de 1,92 pesetas por niño y por día (en París 3,25 y 2,74; en Zurich 1,94; en Madrid 3,02), ha regresado encantada de sus vacaciones, presentando á aquéllos que han festejado su regreso, los rostros más sonrientes y los más halagüeños semblantes.

Para resumir mis impresiones sobre las colonias de vacaciones en general, y lo que á España en particular se refiere, yo creo deber recordar lo que tengo escrito á este propósito en un libro reciente (1):

«Las colonias sanitarias, bien dirigidas y ordenadas, pueden ejercer una influencia favorable en la salud de los niños, los cuales, mediante ellas, son arrancados al aliciente desmoralizador de las vacaciones, y también á esa higiene defectuosa que encuentran en

(1) *Guide hygiénique et médical de l'instituteur*, par les docteurs Delvaile et Breucq: París, Natan, 1890.

la morada paterna, y que no corrigen, sino en esta época del año, ni la regularidad del trabajo, ni la disciplina de las escuelas, ni esas idas y vueltas metódicas cuatro veces por día, ni el recreo en común.

»Estas condiciones excelentes de salud se encuentra en las colonias, y es preciso acompañarlas de una alimentación sana, tomada con moderación en compañía de sus camaradas; la tranquilidad después de haber comido, las marchas regladas, y otras muchas cosas.

»Sin duda, la ventaja obtenida por los niños en las colonias es desde luego bien notada; mas este beneficio de las vacaciones se continua todavía durante algunos meses. No se continúa menos el hábito del orden y, sobre todo, de la limpieza.

»Según han demostrado las observaciones hechas en París por M. Cottinet, en niños cuyo estado precario de salud era debido á la frecuente asistencia á las clases, se ha notado que durante el año subsiguiente al de las vacaciones sanitarias han concurrido con más asiduidad á la escuela y trabajado mejor y sin fatiga.

»Por otra parte, los niños agradecen mucho estas vacaciones que se les procuran en su beneficio, y este sentimiento de gratitud gana en seguida el agradecimiento de las familias, las cuales, al encontrar á sus hijos completamente transformados, comprenden que á las colonias deben este cambio, del que durante algún tiempo disfrutarán ellas mismas.

»Este sentimiento es sostenido por las relaciones más ó menos fantásticas de los niños sobre los incidentes diversos de la expedición.

»De este reconocimiento se pasa luego al espíritu de justicia, y por él pueden contrarrestarse las envidias inconsideradas, que llegan á veces hasta el odio.

»En las grandes ciudades, esta apreciación de las clases laboriosas en favor de los bienhechores á quienes se deben las colonias escolares, encuentra no pocas dificultades para hacerse ostensible; en las pequeñas poblaciones donde todo se sabe pronto, donde cada uno es conocido de todos, son aquellos conocidos y apreciados pronto, y su influencia social no tarda en hacerse sentir.»

Se ha dicho, es verdad, que los niños estaban muy bien tratados, que se les daban todas las comodidades, y que además se dispensaba á sus familias de toda solicitud, de toda responsabilidad en estos cuidados.

¡Qué de argumentos se podrían oponer á objeciones de esta naturaleza!

Desde luego parece muy difícil, y sería perjudicial, sofocar el

sentimiento de caridad que es tan pronunciado y general hoy, y que consuela de todas las perversidades morales que el hombre encuentra en su camino. Aplicado á la infancia este sentimiento que ha fundado los dispensarios Gibert, Dollfus y otros, es más particularmente respetable y digno de encarecimiento. Por otra parte, socorrer á la infancia por medio de instituciones de higiene, es venir en ayuda de un ser que no puede valerse por sí mismo; es asegurarle contra la enfermedad, proveerle de músculos y de sangre, arrancarle á la muerte, y por este hecho, contribuir á elevar la cifra de la población de Francia, que causas tan diversas tienden á disminuir.

Se considera que es lujo la comparación de estas vacaciones con el aspecto desolador de las viviendas. Pero los niños de las colonias sólo tienen un alojamiento sano, favorablemente situado: he ahí todo; llevando además, lo mismo en Francia que en España, una vida de orden y de limpieza.

Mas esta comparación que se aduce en contra de las vacaciones sanitarias, existe más señalada aún respecto de los niños que son asistidos en los hospitales. ¡Qué de condiciones de bienestar, qué de cuidados encuentran en estos establecimientos, y que desgraciadamente no disfrutan en sus casas!

¿Se deberán, por ello, suprimir los hospitales de niños?

Esta es la poderosa objeción de «los palacios» escolares que reaparece. Pero desde luego, los mismos que la hacen se apresuran á imitar lo que critican; por consecuencia, se puede ser enemigo del lujo exterior de ciertas escuelas nuestras recientes, sin serlo por ello del lujo interior, como es la luz, el espacio amplio y la limpieza.

Precisamente por eso, porque la mayor parte de los niños no encuentra en el hogar doméstico ni aire, ni luz, ni limpieza durante las quince ó dieciséis horas que permanece en ellos, es necesario, indispensable, hacerles pasar las otras ocho ó diez horas en un medio saludable y alegre. La insalubridad de las viviendas pobres, repito, demanda más enérgicamente la construcción de lo que se llama impropriamente «palacios» escolares; porque durante once meses del año sufren en ellas los niños los efectos de una deplorable higiene, y es bueno también dársela excelente durante un mes á los que de ella están más necesitados.

MIGUEL PIMENTEL,

Maestro de la escuela del Hospicio de Badajoz.

(Traductor.)

EFEMÉRIDES

MARZO

1

- 1493. El inmortal Cristobal Colón arriba á Lisboa, de regreso de América.
- 1666. Defensa de Larache por el capitán español D. Juan de Alvarado, poniendo en fuga á 40.000 moros.
- 1716. Colócase la primera piedra de la ciudadela de Barcelona, baluarte del Rey.
- 1871. Los prusianos hacen su entrada en París.
- 1871. La Asamblea francesa ratifica la destitución de Napoleón III y de su dinastía.

2

- 1806. Muere en Cádiz el bravo almirante español D. Federico de Gravina.
- 1809. Los habitantes de Ciudad Rodrigo rechazan á los franceses.
- 1855. Muere Nicolás I, emperador de Rusia.

3

- 1238. Es derrotado en Valencia el rey moro de Zaén.
- 1526. El emperador Carlos V se casa en Sevilla con la infanta doña Isabel de Portugal.
- 1580. Felipe II va á tomar posesión de la corona de Portugal.
- 1590. Asalto de Breda por el príncipe de Nassau.
- 1871. Los prusianos evacuan á París.

4

- 1414. Se instituye en Valencia la cofradía de los Desamparados, á instancia del P. Jofré.
- 1493. Recepción de Colón por D. Juan II de Portugal.

- 519. Hernán Cortés desembarca en la costa de Méjico.
- 770. Nace el célebre profesor Santiago Jacotot, autor de *La Enseñanza Universal*.
- 811. Victoria de los españoles sobre los franceses en Chiclana (Cádiz).
- 846. Muerte de D. José Mariano Vallejo, autor de un método verbal de lectura, y profundo matemático.

5

- 519. Carlos V celebra en Barcelona el único capítulo del Toisón de Oro.
- 519. Casamiento de doña Leonor de Austria con Francisco I de Francia.
- 576. Muere en el sitio de Zierikzee D. Luis de Requesens, gobernador de los Países Bajos.
- 838. Entra por sorpresa en Zaragoza la facción de Cabañero, y es rechazada.

6

- 136. Muere San Olegario, obispo y natural de Barcelona.
- 372. Casamiento de D. Juan I con doña Matea de Armeñac.
- 492. Nace el eminente humanista y pedagogo valenciano Juan Luis Vives.
- 505. Felipe III manda edificar el antiguo alcázar de Madrid.
- 350. Muere el P. Girard, eminente pedagogo.
- 362. Incendio del alcázar de Segovia.

7

- 126. Muere en León la reina doña Urraca.
- 174. Muere el célebre teólogo Santo Tomás de Aquino.
- 562. Felipe IV da el título de ciudad á San Sebastián de Guipúzcoa.
- 314. Batalla de Craona, ganada por Napoleón I.
- 320. Fernando VII jura la Constitución de 1812.
- 358. Apertura de la vía férrea de Madrid á Alicante.
- 390. Muerte de D. Claudio Moyano y Samaniego, autor de la ley de Instrucción pública de 1857.

8

- 50. Muere San Juan de Dios, fundador de la Orden de los Hospitalarios.

- 1669. Grande erupción del Etna.
- 1745. Nace en Bilbao el célebre marino José de Mazarredo.

9

- 1119. Conquista de Cuenca por Alfonso VIII de Castilla.
- 1566. Asesinato de David Rizzio, favorito de María Stuard.
- 1820. Abolición del Tribunal de la Inquisición por Fernando VII.
- 1829. Institución del cuerpo de Carabineros del Reino.
- 1851. Muere el venerable obispo de Cádiz Fray Domingo de Silos Moreno.

10

- 1452. Nacimiento de Fernando el Católico en la villa de Sos.
- 1553. Los Concelleres colocan la primera piedra del baluarte de Atarazanas de Barcelona.
- 1760. Nace en Madrid D. Leandro Fernández de Moratín.
- 1841. El general Espartero jura ante las Cortes el cargo de Regente.
- 1872. Muere en Pisa el célebre agitador José Mazzini.

11

- 44 (a. de J.) Muerte de Julio César.
- 716. Don Pelayo es aclamado rey en Covadonga.
- 1857. Muere en Madrid el eminente poeta D. Manuel José Quintana.
- 1872. Ley otorgando al Estado, en Francia, el nombramiento de los Inspectores de primera enseñanza.

12

- 1621. Gregorio XV canoniza a la insigne doctora española Santa Teresa de Jesús.
- 1801. Es asesinado Paulo I, emperador de Rusia.
- 1861. Rendición de Gaeta al general Cialdini.

13

- 1314. Suplicio de los Templarios.
- 1547. Muere Francisco I de Francia.
- 1794. Muere en Madrid el general Ricardos.
- 1815. Suicídase el marino D. José Mendoza Ríos.

14

- 1283. Entrada triunfante de D. Pedro de Aragón en Reggio.
- 1369. D. Enrique de Trastámara vence á D. Pedro I en Montiel.
- 1590. Enrique IV gana la batalla de Ivry.
- 1820. Nace Víctor Manuel, rey de Italia.
- 1844. Nace el príncipe Humberto de Saboya, hijo de Víctor Manuel.

15

- 1493. Cristóbal Colón arriba á Palos, de vuelta de su primer viaje á América.
- 1529. Se pone la primera piedra de la catedral de Granada.
- 1755. Muere en Barcelona el célebre pintor catalán Viladomat.

16

- 1720. Incendio de la iglesia de San Millán de Madrid.
- 1758. Fernando VI restablece en Barcelona la Junta de Comercio y un Consulado.
- 1792. Es asesinado Gustavo III de Suecia.
- 1814. Fernando VII entra en Valencia, de vuelta de Francia.

17

- 1677. Toma de Valenciennes por Luis XIV.
- 1768. Nace en Cartagena el célebre trágico Máiquez.
- 1808. Tumulto en Aranjuez contra el ministro D. Manuel Godoy.
- 1844. Abrese en Barcelona la primera Caja de Ahorros.
- 1882. Decreto disponiendo que nuestras escuelas de párvulos estén á cargo de maestras, y creando el Gurso especial para formar éstas.

18

- 1527. Carlos V pone en libertad á Francisco I de Francia.
- 1808. Prisión y exoneración de Godoy.
- 1820. Muere en Granada el célebre actor español Máiquez.
- 1870. Muere el distinguido compositor D. Joaquín Gaztambide.
- 1871. El pueblo de París se subleva contra la Asamblea y proclama la *Commune*.

19

1601. Nace en Granada el célebre pintor Alonso Cano.
1811. Nacimiento del rey de Roma, hijo de Napoleón I.
1812. Solemne jura en Cádiz del Código constitucional.

20

1727. Muere el gran Newton.
1731. Nace en Madrid el popular escritor D. Ramón de la Cruz Cano.
1763. Nacimiento de Juan Pablo Richter, filósofo alemán y autor de obras de educación.
1801. España cede á Francia el ducado de Parma.
1808. Nacimiento de Napoleón III.
1815. Napoleón Bonaparte entra triunfante en París.

21

1759. Institúyese el Colegio de Abogados de Valencia.
1804. Ejecución del duque de Enghien en Vincennes (Francia).
1829. Un temblor de tierra ocasiona grandes estragos en la provincia de Murcia.
1869. Manifestación proteccionista en Barcelona, á la que asistieron 100.000 personas.

22

1509. Se principia á construir la biblioteca de las escuelas de Salamanca.
1622. Canonización de San Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús.
1635. Muere el célebre grabador Jaime Callot.
1797. Nace Federico Guillermo, rey de Prusia y emperador de Alemania.

23

1526. Es ahorcado en Simancas el obispo de Zamora D. Antonio de Acuña.

- 1849. Víctor Manuel II ocupa el trono de Cerdeña.
- 1860. Batalla de Wad-Rás, término de la memorable campaña de Africa.

24

- 1656. Los ingleses incendian nuestras galeras á la vista de Cádiz.
- 1808. Entran los franceses en Madrid. Alboroto en la plaza de la Cebada.
- 1809. Nace en Madrid el malogrado escritor D. Mariano José de Larra (*Figaro*).
- 1815. Fernando VII instituye la Real Orden americana de Isabel la Católica.

25

- 1329. Comiézase la obra de la notable iglesia de Santa María del Mar de Barcelona.
- 1614. Nace en Avilés el famoso pintor Juan Carreño de Miranda.
- 1792. Se establece en Francia la guillotina.
- 1844. Muere en Madrid el virtuoso y honrado patricio D. Agustín Argüelles.

26

- 388. Se bautiza solemnemente en la catedral de Milán el gran Padre San Agustín.
- 1344. La plaza de Algeciras cae en poder de Alfonso XI de Castilla.
- 1584. Muere Ivan IV, primer zar de Rusia.
- 1814. Entra en España Fernando VII, de regreso de su cautiverio.
- 1827. Muere el célebre maestro compositor Beethoven.

27

- 760. Traslación de la cabeza de San Juan Bautista desde Jerusalén á ~~S~~mirna.
- 1211. Muere en Coímbra Sancho I de Portugal.
- 1334. Los moros entregan la ciudad de Algeciras.
- 1783. Pío VI erige en catedral la iglesia de Tudela.
- 1785. Nacimiento de Luis XVII de Francia.

28

- 1515. Nace en Avila Santa Teresa de Jesús.
- 1592. Nacimiento del famoso pedagogo moravo Amós Comenio.
- 1799. Ocupación de Florencia por los franceses.
- 1844. Creación del cuerpo de la Guardia civil.

29

- 1349. Cesión del Delfinado á Francia por Humberto II.
- 1684. El célebre pintor español Coello es nombrado pintor de Cámara.
- 1808. Secuestro de los bienes de Godoy, príncipe de la Paz.
- 1830. Se restablece la ley que llama á las hembras á ocupar el trono.
- 1834. Convenio de Évora, por el que D. Miguel renuncia sus pretensiones al trono de Portugal.

30

- 1282. Degüello de los franceses en Palermo, conocido por *Visperas sicilianas*.
- 1492. Edicto de los Reyes Católicos para la expulsión de los judíos.
- 1746. Nace en Fuentedetodos (Aragón) el célebre pintor Goya.
- 1807. Nace en Córdoba el bravo general D. Diego de León.

31

- 1547. Muere Francisco I de Francia en Rambouillet.
- 1621. Muere Felipe III, rey de España.
- 1876. Se establece en España la cátedra de pedagogía especial para párvulos, según el sistema Fröbel.

ANTONIO DE BORDONS GUILLOT,

*Director interino de la Escuela Normal de Maestros
de Gerona.*

CRÓNICA GENERAL

Sumario.—**ESPAÑA.** La *Gaceta de Madrid* ha roto el silencio que guardaba acerca de la primera enseñanza. La Real orden de 24 de Enero último sobre el sueldo legal y reglamentario de los maestros; crítica de ella. Otra Real orden sobre pago de las atenciones de la primera enseñanza; consideraciones á que se presta. —**AMÉRICA LATINA.** *Argentina.* Consultas á los Inspectores de la provincia de Santa Fe. Proyecto de Escuelas Normales para Subpreceptoras. *Costa Rica.* Estado de la segunda enseñanza. *Uruguay.* Continúan las noticias de nuestro corresponsal: forma de realizarse los exámenes en las escuelas primarias; inauguración oficial del Instituto Nacional de sordomudos; el Colegio de la Liga patriótica de enseñanza; ensayo en las escuelas primarias de la enseñanza del canto por el método llamado *modal*; pastoral del diocesano sobre la enseñanza que se da en dichas escuelas. — **DE OTROS PAÍSES EXTRANJEROS.** *Alemania.* Noticias sobre el nuevo proyecto de ley de primera enseñanza. La gratuidad escolar en Wurtemberg. *Estados Unidos de América.* Una Memoria sobre la educación nacional, y sentido y concepto que de ésta tienen los americanos. Los árboles y las escuelas.

ESPAÑA

Al cabo de un silencio tan persistente, ha hablado la *Gaceta de Madrid* en materias de primera enseñanza. En el breve intervalo de quince días ha publicado dos Reales órdenes que, cualquiera que sea el punto de vista desde que se las juzgue, tienen importancia, siquiera sea relativa (máxime cuando no estamos acostumbrados á otras disposiciones que la tengan mayor), y requieren, por lo mismo, que las consideremos en esta *Crónica*; á ello obligaría, por otra parte, el hecho, realmente nuevo ahora, de que la susodicha *Gaceta* inserte en sus columnas disposiciones de algún interés para las escuelas y los maestros, hecho que por lo inusitado merece consignarse.

—La primera de las Reales órdenes es de fecha 24 de Enero último (publicada en la *Gaceta* del 25 de Febrero, y en nuestro SUPLEMENTO del 29 de este último mes) y referente á lo que en ella se llama

el sueldo *legal y reglamentario* de los maestros. Háse dictado á consecuencia de petición de los de Madrid, que son á los que realmente se encaminan sus preceptos, por más que éstos revistan un carácter de generalidad, que obliga á tomar la precitada Real orden como la última palabra en materia tan intrincada, y al parecer tan oscura. Y decimos esto, porque según es fama, la gestación de disposición tan anunciada y manoseada ha sido asaz laboriosa, como que para darla á luz ha sido preciso, al decir de las personas enteradas, concertar dos ó tres dictámenes nada menos que del Consejo de Instrucción pública, amén del de la Dirección; con lo que se ha puesto en evidencia el hecho, sobre todo encomio peregrino, de que á las alturas en que nos encontramos, es decir, á los treinta y cuatro años de regir la ley de Instrucción pública, nadie sepa cuál es el sueldo de los maestros de Madrid, salvo, como es lógico pensar, el Ayuntamiento que los paga y los interesados que los cobran.

Lo positivo es, después de todo, que la Real orden que nos ocupa, lo que en último término hace es dejar las cosas como estaban, salvo las sombras que sobre ellas ha echado; pues, en nuestra opinión, nada dice que no estuviese ya preceptuado. Los maestros de Madrid, como los demás de España, seguirán percibiendo, con dicha Real orden, el sueldo que hoy perciben, y los que no lo tengan ya legalizado para todos los efectos, lo podrán tener y lo tendrán conforme á los preceptos del art. 2.º de disposición tan anodina. Lo que sin duda ocurrirá es que los términos vagos y un tanto nebulosos de ésta, originen algunas reclamaciones y consultas, que tal vez hubieran podido evitarse — y con ello habría salido ganando no poco, á la vez que la Administración, la claridad, — habiéndose insertado con la parte dispositiva que constituye la Real orden, los considerandos que han servido de fundamento al Consejo para evacuar su consulta, y que no sabemos por qué ha dejado de publicar la Dirección general del ramo. Haciendo lo que decimos, se habría acaso prevenido la deficiencia de que en ciertos respectos adolece la Real orden de 24 de Enero, como, por ejemplo, en lo tocante á retribuciones, que los maestros de Madrid no perciben, y de aquí, en parte, la razón del sueldo que actualmente disfrutan, en el que se halla englobado lo que por ese concepto debieran percibir. El Real decreto de 2 de Marzo de 1866 aumentó el sueldo á los maestros de Madrid, pero prescindió de las retribuciones. Sobre esto han de llover las reclamaciones, máxime cuando los sueldos actuales están reconocidos y sancionados por varias disposiciones, y con ellos se han anunciado las vacantes siempre que de proveerlas se ha trata-

do. Así como respecto de ese punto, habrá que aclarar la Real orden que nos ocupa en lo tocante á sus efectos, por lo que atañe á los derechos pasivos de los maestros, muchos de los cuales se considerarán lesionados en ellos, y sin duda reclamarán.

En suma, y para poner término á esta ya larga crítica: la Real orden de 24 de Enero último, con no preceptuar nada nuevo, producirá no pocas reclamaciones y aumentará el expedienteo; su falta de claridad y sus deficiencias han de ser origen de perturbación, como lo es la doctrina que en ella se pretende sancionar de los sueldos *legales* (lo que implica que los hay *ilegales*), cuando la ley no dice tal cosa y se limita á señalar el mínimo del que deben disfrutar los maestros según la categoría de sus escuelas.

—La otra Real orden á que hemos aludido es de fecha 7 del mes actual (aparece en la *Gaceta* del 10 y la insertamos en el SUPLEMENTO del 14) y tiene por objeto poner coto á los descubiertos en que, según ha informado al Ministro la Inspección general de primera enseñanza, están en descubierto los Ayuntamientos en el pago del personal y material de las escuelas públicas.

Al efecto de remediar el mal denunciado por la Inspección general, dispone el señor Ministro, de acuerdo con lo propuesto por ésta, que se exija en todas partes el exacto y puntual cumplimiento del decreto de 16 de Julio de 1889, que preceptúa que todos los fondos municipales queden afectos, en primer término, al pago de la primera enseñanza, y el procedimiento que para ello debe seguirse, y que se intervengan los fondos municipales y se nombren delegados especiales respecto de los municipios más morosos.

Comprendemos que mientras otra cosa se resuelve, no hay más remedio que atenerse á las prescripciones del mencionado decreto; pero debemos repetir, una vez más, que con el sistema en el mismo establecido, no podrá el señor Ministro hacer mucho en favor de las escuelas y los maestros, dependiendo siempre los resultados parciales que se obtengan, de la mayor ó menor diligencia y celo de los Gobernadores, y aun de la posición política en que en determinados momentos se encuentren estos funcionarios. Lo menos que puede hacerse es volver al decreto de 15 de Junio de 1882 y á la ley de 30 de Julio de 1883, reforzando sus preceptos y derogando el decreto mencionado de 16 de Julio de 1889, causa, en gran parte, de los débitos actuales.

Esto no obstante, es de elogiar el buen espíritu que ha inspirado la Real orden del señor Linares Rivas, á quien mientras otra cosa le es dado hacer, nos permitimos aconsejar que no deje de la

mano á los Gobernadores, para que éstos á su vez no pierdan de vista á los Ayuntamientos morosos, y empleen contra ellos (contra los que no quieran pagar, no contra los que realmente no puedan) cuantos medios de acción les autorizan á emplear las disposiciones vigentes. Los resultados obtenidos en estos últimos meses por algunos Gobernadores, dicen al Sr. Linares Rivas lo que con energía, buena voluntad y persistencia pudiera conseguirse.

AMÉRICA LATINA

Argentina.—Los Inspectores del Estado de Santa Fe han sido convocados por la Dirección general de las escuelas para consultar y oír su opinión acerca de los siguientes extremos:

- 1.º Horario para las escuelas rurales.
- 2.º Plan y programas para la fundación de escuelas agrícolas.
- 3.º Organización de las escuelas nocturnas y de las clases especiales en las graduadas.
- 4.º ¿Qué pruebas deben exigirse para ganar el curso, bajo la base de suprimir los exámenes finales, sustituyéndolos con fiestas escolares?
- 5.º Establecimiento de libros de clasificaciones diarias en los grados.
- 6.º Reglamento de Inspecciones.
- 7.º Medios de compeler á la asistencia.
- 8.º Reformas que requiere el plan de estudios.
- 9.º Forma de exámenes para maestros y ayudantes.
10. Creación de una Escuela normal de maestras en la capital.

Sin perjuicio de los temas enunciados, los señores Inspectores podrán proponer los demás que á su juicio convenga resolver en interés de la enseñanza.

—La Inspección de escuelas de la misma provincia, ha iniciado y traducido en un proyecto, el pensamiento de fundar Escuelas normales provinciales para la preparación de *Subpreceptoras* que reemplacen á las actuales, llamadas *Ayudantes*; mejorando, con sus condiciones pedagógicas, la condición material, y de este modo obtener un personal subalterno mejor que el existente y prepararlo idóneo para lo sucesivo, ya que de las que siguen los cursos de la Normal de maestras se dedican muy pocas al ejercicio de la enseñanza.

Costa Rica.—Continuando el examen de la organización del ramo de Instrucción pública en este país, corresponde hoy ocu-

parnos de los estudios de la segunda enseñanza. Tres son los establecimientos creados hasta ahora en esta naciente república para esos estudios: el Liceo de Costa Rica y los Institutos de Alajuela y de Cartago, en los cuales se completa la instrucción primera y se cursan las asignaturas correspondientes á aquel grado.

De estos tres establecimientos, figura en primer lugar el *Liceo de Costa Rica*, no sólo por su antigüedad, sino también por ser uno de los mejor organizados que existen en la América Central. Compónese su cuerpo docente de trece profesores ordinarios y siete especiales, y la administración corre á cargo de un director, un médico, dos secretarios y los empleados subalternos. La matrícula durante el último curso ascendió á 518 alumnos, de los cuales sólo 74 correspondían á la división superior y normal, y el resto á las divisiones elemental é inferior, abonando cada uno de ellos, por derecho de matrícula, la cantidad de 5 á 7,50 pesos, según el grado á que pertenecían, aparte de aquellos alumnos que, con arreglo al reglamento, se encuentran exceptuados de pago por haber obtenido certificado honorífico en años anteriores, por carecer de recursos, ó por ser alumnos pensionados.

Las materias de enseñanza durante el curso anterior fueron las siguientes: Castellano y Literatura, Latín, Francés, Inglés, Filosofía, Economía política, Moral é Instrucción cívica, Pedagogía, Historia, Matemáticas, Geografía, Ciencias naturales, Ciencias físicas, Dibujo, Gimnástica y Ejercicios militares. De estas asignaturas tuvieron lección diaria las de Castellano y Matemáticas; cuatro lecciones por semana, las de Latín, Inglés y Ciencias físicas; alternas, las de Francés y Ciencias naturales, y sólo dos lecciones semanales, el resto de las asignaturas. Como en este establecimiento se siguen además los estudios del Magisterio, los alumnos de esta sección dedicaron, con especialidad, sus trabajos á la asignatura de Pedagogía y á los ejercicios prácticos de Metodología.

Las divisiones elemental é inferior del Liceo de Costa Rica, comprenden las mismas materias que la enseñanza común de dicho Estado, y de la cual ya nos hemos ocupado en otros números de esta REVISTA. (Véanse los correspondientes á Octubre y Noviembre.) Este establecimiento viene prestando á su país importantes servicios que han de redundar muy en breve en beneficio de toda la nación. Por lo pronto, ya han salido de sus aulas bastantes alumnos normales que ejercen el Magisterio público con brillantes resultados; otros, no menos en número, se han dedicado á diferentes oficios é industrias, siendo, por otra parte, dicho centro de enseñanza uno

de los planteles de que Costa Rica disponga para los estudios superiores del Derecho y de la Medicina.

Respecto á los Institutos de Alajuela y Cartago, transcribimos á continuación las mismas palabras que el señor Valverde pronunció al dar cuenta á los diputados de aquel país, del estado de la Instrucción pública.

«*Instituto de Alajuela*.—Cuenta este Instituto, de creación relativamente reciente, 259 alumnos. Un director, 14 profesores y 4 maestros especiales forman el cuerpo docente del Colegio, el cual se halla montado, hasta donde ha sido posible, conforme al modelo de la capital. El edificio, mueblaje y material escolar son excelentes, y pronto se ejecutarán los trabajos y mejoras indicados por el director, para que, como él expresa, nada haya que desear.

«*Instituto de Cartago*.—El 3 de Marzo del corriente año (1891) se abrió este nuevo establecimiento de educación, con un director, 3 profesores ordinarios y 2 especiales. Mediante el auxilio de la Municipalidad del cantón central, se ha establecido en el Instituto de Cartago un internado á modo de ensayo, que cuenta por ahora con 15 alumnos, algunos de ellos con goce de becas costeadas por aquel Municipio. Dados la idoneidad del personal docente del Colegio, y el apoyo de la municipalidad de Cartago, es de esperar que ese establecimiento no tarde en figurar en primera escala.»

Uruguay.—Por falta de espacio no pudimos dar cabida en la *Crónica* del número anterior á las siguientes interesantes noticias que nos remitió nuestro corresponsal:

Creemos poder comunicar una novedad á los lectores de LA ESCUELA MODERNA, dando á conocer la forma cómo se efectúan los exámenes de las escuelas públicas. Clasificadas éstas en cuatro grupos (escuelas mixtas, escuelas rurales, escuelas de niñas y escuelas de varones), las autoridades nombran cuatro Comisiones, compuestas cada una de tres personas de reconocida competencia en materias escolares, encargando á cada Comisión de uno de los cuatro grupos de escuelas en que éstas se clasifican. Dichos examinadores son retribuidos y están obligados, no sólo á examinar las clases, sino á producir un informe particular relativo al estado de cada escuela, y otro general acerca del grupo en conjunto de las escuelas examinadas.

Este informe, de indisputable valor para la autoridad escolar, debe contener los siguientes datos:

- a) Estado general del grupo examinado.
- b) Clasificación comparativa de las escuelas.

- c) Organización general interna de las mismas.
- d) Si son buenos los métodos que se siguen en la enseñanza.
- e) Orden, disciplina y moralidad de los establecimientos escolares.
- f) *Educación física*.—Cantos, marchas, evoluciones y ejercicios gimnásticos; si son eficaces desde el punto de vista de la salud y del vigor corporal. Observaciones á estos respectos.

g) *Educación moral*.—Los señores examinadores fijan cuidadosamente su atención é informan sobre si los maestros se han preocupado de despertar sentimientos morales en los niños, enseñándoles, por medio de ejemplos prácticos, los deberes para con sus semejantes, para consigo y para con Dios, el respeto á los padres y á las personas mayores y, en general, las reglas de urbanidad en las relaciones sociales.

h) *Educación intelectual*.—Se hace notar si en todas las circunstancias los maestros han tratado de desarrollar de una manera armónica la actividad propia del niño; esto es, sin especializarse en ninguna de las facultades intelectuales.

Esta innovación, planteada hace seis años por el entonces Director general de Instrucción pública, D. Jacobo A. Varela, ha reportado beneficios inmensos: 1.º Porque la autoridad tiene la positiva seguridad de que los exámenes de las escuelas públicas se celebrarán en los días establecidos por ella. 2.º En razón de que efectúan el examen personas idóneas, la mayor parte maestros, catedráticos, etc., etc., todos impuestos en lo concerniente á la organización de la escuela, carácter de la enseñanza, métodos, procedimientos, etc., lo que no acontecía antes, en que las Comisiones las formaban abogados, médicos, ingenieros y empleados civiles, personajes de vastos conocimientos, pero sin preparación para descender hasta el nivel intelectual de los educandos. Y 3.º Porque el maestro no se ve entregado á su solo esfuerzo y tiene quien aprecie su trabajo y quien le aconseje si se ha extraviado.

—Como justificación de los progresos que está realizando el Uruguay en cuanto se refiere á instrucción pública, registraremos uno de los acontecimientos que así lo demuestran, cual es el de la inauguración oficial del Instituto nacional de Sordomudos, fundado hace algunos años por su Director, el profesor español D. Manuel Collazo y Villar, cuyo establecimiento será considerado como oficial en lo sucesivo. Al acto asistió numeroso público, que no pudo menos de reconocer la abnegación y sentimientos filantrópicos del señor Collazo, quien ha desempeñado gratuitamente su humanitaria tarea durante algunos años, hasta que la Dirección general de

Instrucción pública ha declarado oficial el establecimiento, patrocinándolo. En cuanto á los procedimientos de enseñanza, son tres: el mímico, el de la escritura y el oral; el primero, para los que comienzan su educación; el segundo, para el curso siguiente, y el tercero, como perfeccionamiento de dicha educación. Los sordomudos más adelantados se hacen entender por medio de la palabra hablada; los siguientes escriben con gran soltura para expresar sus deseos y sentimientos, y los demás, que apenas tienen un año de escuela, se valen de señas. Como se ve, el Instituto del Sr. Collazo es susceptible de reformas.

—Se ha repartido profusamente el nuevo reglamento y programa del Colegio nacional que sostiene la Liga Patriótica de Enseñanza, conteniendo, entre otras innovaciones, los ejercicios físicos y gimnástica sueca, según el método de Ling; los trabajos manuales en papel, según Froebel y Boogarts; la cartonería, de Colozet y Sotze; el modelado, de Stepinan y Calozet, y los trabajos manuales en madera, de Otto Salomón. De lo que se desprende que el referido establecimiento trata de ser el primero en introducir todas las reformas preconizadas por la pedagogía moderna, valiéndose de la habilidad é ilustración de su discreto director, D. Casio Basaldúa, quien ha seguido en Europa, con aplauso de sus maestros, los cursos de estas asignaturas, hasta ahora desconocidas en Montevideo.

—No le va en zaga, en materia de novedades, su colega el señor D. José H. Figueira, Inspector técnico, el cual ha ensayado en varias escuelas graduadas el modelado y la enseñanza del canto por el método denominado *modal*. Artista por naturaleza y por educación, el Sr. Figueira no podía mirar con buenos ojos, y mucho menos con ojos de pedagoga, que la enseñanza estética estuviese descuidada en las escuelas del Estado, y de ahí que se preocupara, desde su vuelta de Europa, de la enseñanza del arte, no sólo por el arte mismo, sino por lo que tiene de educador en la escuela primaria.

El resultado de ambas enseñanzas, que el mismo Sr. Figueira en persona ha dirigido, no ha podido ser más satisfactorio, y en ellas cifran grandes esperanzas cuantos se preocupan en este país de las cuestiones escolares, á quienes ha bastado este ligero ensayo para quedar convencidos de la necesidad de que tal educación se dé cuanto antes á los alumnos de las escuelas públicas. Para el modelado, el Inspector técnico ha adoptado á Stepman y Calozet, aunque en su excursión pedagógica por Europa visitó detenidamente, no sólo el establecimiento que estos señores dirigen en Bruselas,

sino también el Instituto Whitaker, de Palermo, y la Escuela Normal de Rippatranzone. De estas localidades trajo el método que ha puesto en práctica en Montevideo. Los resultados obtenidos superan á sus esperanzas, según las noticias que de allí nos vienen, pues los alumnos han trabajado con verdadero entusiasmo, y se han revelado aptitudes artísticas que, sin este medio de educación, es muy probable que se hubiesen esterilizado.

En cuanto á la música *modal*, el éxito ha sido no menos lisonjero, y se ha visto con asombro cómo niños y niñas de seis á diez años han aprendido á cantar con la mejor armonía y la más afinada entonación en treinta y seis lecciones. Por de pronto, el método *modal* para la enseñanza de la música en las escuelas vendrá á hacer que los niños adquieran una verdadera educación musical, salvando así sus hermosas voces de la destrucción á que fatalmente se las condena con la enseñanza que hasta ahora recibían, evitándoles de paso la monotonía de los cantos aprendidos de memoria.

—El obispo diocesano acaba de publicar una Instrucción Pastoral, relativa á la enseñanza que se da en las escuelas públicas y privadas, aprovechando, indudablemente, esta época de exámenes que tan ocupadas tiene á todas las familias. El jefe de la iglesia uruguaya sienta principios científicos que están muy en armonía con el carácter predominantemente educador de la escuela moderna, y ha causado extrañeza la templanza que campea en un documento suscrito por quien está caracterizado por su intransigencia católica. «No podríamos ver sin sumo dolor, exclama el prelado, que en el santuario de la enseñanza se hiciera ostentación de una deplorable indiferencia acerca de la religión y del porvenir moral del hombre, instruyendo sin educar, y que cuando la patria, aquejada por tantas desgracias y quebrantos, debía poner todas sus esperanzas de reforma y porvenir en la educación de la juventud, viniese á encontrar en ella una nueva causa de decadencia y de ruina. Si queréis tener buenos ciudadanos, no volváis á la idea pagana del ciudadano fraccionario; no hagáis del altruismo una hipocresía, y educad al que ha de servir á la patria, no como un soldado ni como un industrial, sino, ante todo, como un hombre.» Así se ha expresado el obispo de Montevideo, haciendo suyas las ideas que Leopoldo Alas ha puesto de relieve en su bien meditado y trascendental discurso contra la enseñanza utilitaria.

DE OTROS PAÍSES EXTRANJEROS

Alemania. —Diferentes veces hemos hablado del proyecto de primera enseñanza que el Gobierno de Berlín había anunciado. Este proyecto ha sido presentado ya á las Cámaras prusianas.

Contra lo que el Gobierno se prometía y había declarado, el nuevo proyecto, con no entrañar grandes novedades en el régimen general de la enseñanza primaria, no ha satisfecho á nadie, pues hasta los católicos, en cuyo favor parece preparado, lo combaten, y, por de contado, toda la opinión liberal y los maestros. La parte más duramente atacada es la referente á la enseñanza religiosa, que, por otra parte, justo es declarar que se conforma con lo preceptuado en la Constitución prusiana, cuya letra á este respecto se reproduce en el art. 14 de dicho proyecto, en el que se consigna que en las escuelas primarias debe tenerse en cuenta, en cuanto sea posible, la situación confesional.

Según el proyecto en cuestión, la escuela, que hasta aquí ha sido en Prusia enteramente neutra, y pertenecía al Estado, que en absoluto la regía, sin que la Iglesia tuviese en ella más que una intervención secundaria, revestirá un carácter confesional asaz pronunciado. En adelante tendrá este carácter y se suprimirán hasta las escuelas mixtas (por lo que atañe á la enseñanza religiosa), que se habían ensayado y que subsisten en otros países alemanes con excelentes resultados; en ellas se admitían los niños sin distinción de culto, recibiendo en común todas las enseñanzas, salvo la religiosa. En tal sentido, y según el proyecto de que se trata, las escuelas serán protestantes, católicas ó judías, siendo los dueños ellas las diferentes confesiones, y quedando los maestros, por lo tanto, bajo la fécula del clero.

Carácter esencialmente confesional de la escuela, dominio en ello del clero, y concurrencia ilimitada de las escuelas privadas: he aquí las bases esenciales, en lo que de nuevo tiene, del proyecto de ley presentado últimamente á la deliberación de las Cámaras prusianas, y en lo que se funda la viva oposición que ha suscitado en el país, y, sobre todo, en la oposición liberal, que lo estima como señal de reacción, lo cual no obsta para que algunos católicos lo censuren; bien es verdad que ha dado motivos á discusiones dentro del Ministerio mismo que lo ha apadrinado.

—En Wurtemberg se agita la cuestión de la gratuidad de la enseñanza primaria, que es probable se lleve á las Cortes muy pronto.

Ya la ciudad de Stuttgart ha acordado disminuir la retribución escolar al mínimo legal.

Estados Unidos americanos.—M. Harris, Comisario de educación en los Estados Unidos, acaba de publicar el primer volumen de su primera Memoria, que se refiere al año escolar de 1888-1889. Conforme con los elogios que toda la prensa americana ha hecho de ese trabajo, dice *La Educación* de Boston: «Desde los días de Horación Mann, es esta la obra pedagógica más importante que ha aparecido en América. Es la primera tentativa feliz que se ha hecho, por un hombre de escuela americano, para exponer al mundo, en un cuadro claro y filosófico, la grandeza, la cualidad y la significación del sistema americano de educación universal, comparándolo con los sistemas de las diversas naciones europeas.» A lo que, después de analizar el citado libro, añade:

«Hay tres cosas que el pueblo de los Estados Unidos está muy decidido á no hacer: Primero, colocar la educación de los niños americanos, de los futuros ciudadanos de la República, en manos de una administración despótica, de un Gobierno que fuese otra cosa que la representación fiel del pueblo mismo. Segundo, subvencionar las diferentes sectas religiosas en la persona de su clero y permitir que éste tome la dirección de los futuros ciudadanos de la República. Y tercero, rehacer nuestro sistema de enseñanza primaria y secundaria según los deseos de un grupo de universitarios, que tuvieran la presunción de dotarnos, mediante la educación de una clase directora formada por los métodos en boga en Inglaterra y el Continente europeo. Nosotros tenemos mucho que aprender de Europa en materias de educación; pero en esto, como en las demás materias de la vida americana, nuestro gran éxito se debe á que nosotros nos hemos dejado guiar por nuestros propios instintos, por nuestras propias aptitudes, que, á pesar de la desaprobación crónica de la opinión europea, han transformado la pequeña República de tres millones de almas perdidas en sus bosques, en la poderosa nación que hoy se llama los Estados Unidos de América.»

—Desde 1872 casi todas escuelas de los Estados Unidos consagran un día en la primavera para plantar árboles, y á la fecha se han colocado en un solo Estado (el de Nebraska) 400 millones de árboles de todas especies, por los mismos niños. Este día es de verdadera fiesta. La ceremonia tiene por objeto hacer comprender á los niños el valor de los árboles, su influencia sobre la salud y la prosperidad del país. Ante ellos los profesores dictan lecciones práctica de botánica y clasificación, con lo que consiguen magníficos resultados.

Madrid.—Imprenta de E. Rubiños, Plaza de la Paja, 7 bis.