

LA ESCUELA MODERNA

REVISTA PEDAGÓGICA HISPANO-AMERICANA

Año II.

MAYO DE 1892.

N.º 14 de la col.

CONÓCETE A TI MISMO

I

Es fama que en el frontispicio del tan celebrado templo de Delfos, la ciudad sagrada de los griegos, se ostentaba, por vía de consejo á todas las gentes, la máxima que sirve de epígrafe á estas líneas, y que se atribuye al gran maestro de la filosofía helénica, al inmortal Sócrates, con harta razón considerado como uno de los *santos de la humanidad*.

Por más que tan sabio y prudente consejo constituya el verdadero y más sólido fundamento del amor de sí mismo, tan arraigado en lo más íntimo de nuestra naturaleza, en las entrañas de nuestro ser, es lo cierto que, no obstante el tiempo transcurrido desde que nos lo dieran, no hacen los hombres mucho caso de él, siendo lo corriente que se consagren á adquirir conocimiento de todo menos de sí mismos. Aunque parezca paradoja, lo que más cerca tenemos, es lo que más desconocemos. Diríase que sienten las gentes como temor y pavor de echar una mirada escrutadora por el pequeño mundo (*microcosmos*) que cada cual lleva consigo, y acaso por eso mismo hay muchos que ponen empeño en *desconocerse*. Pero, dejando para más adelante desentrañar el sentido de esta últi-

ma afirmación, la que ahora nos importa dejar hecha es la de la supina ignorancia en que la inmensa mayoría de las personas vive respecto de lo que somos todas y cada una es física y moralmente.

Sin duda por juzgar semejante conocimiento de poca ó ninguna monta, nos pasamos la vida sin tomarnos la molestia de fijarnos en los fenómenos que la hacen tan accidentada, ni en las causas que á cada paso la perturban y á menudo nos la arrebatan. Y, por lo mismo también, sufrimos con ejemplar mansedumbre que en las escuelas instruyan á nuestros hijos en todo menos en lo que tanto y tan de cerca les interesa. Debe ser más trascendental para ellos y su descendencia estar al dedillo del número y nombre de las constelaciones y las estrellas que matizan la bóveda celeste; de los miles de años que cuenta tal ó cual objeto tenido, con más ó menos razón é ingenuidad, como fósil; de las clases de animales antediluvianos que han desaparecido; de las clasificaciones zoológicas y las irregularidades de los verbos; de los movimientos moleculares en el reino mineral; de las patas que tienen los insectos, y de otras curiosidades de este jaez, que enseñarles á conocerse, á saber lo que es el espíritu y el cuerpo, y la relación en que viven; enterarlos de la manera cómo funcionan nuestras energías orgánicas y anímicas, y de las causas que alteran la normalidad de ese funcionamiento, en la que consiste la salud corpórea y moral del hombre, es decir, su dicha y su bienestar.

Y no obstante semejante preterición, el *nosce te ipsum* (conócete á ti mismo) es de trascendental importancia para los hombres, por las muchas y vitales aplicaciones que de él necesitan hacer todos. Considerado, con razón, como la base de toda cultura científica, hemos menester del conocimiento que supone (el de las ciencias antropológicas) para regir bien la vida en la rica y compleja variedad de sus manifestaciones, y, en lo tanto, para regular nuestra educación y la de nuestros semejantes.

¿Qué conocimiento puede aventajar en valor positivo al que nos facilita, como lo hace el que se recomienda en la máxima socrática, la consecución de esos tan interesantes fines?

II

Por falta del conocimiento á que hemos aludido más arriba, se cometen diariamente pecados contra la higiene, que al cabo purgamos á costa de la salud y aun de la vida: que no se vulneran impunemente las leyes que rigen nuestra naturaleza. Bastaría muchas veces tener alguna idea de lo que es nuestro cuerpo, y de cómo y en qué condiciones funciona, para evitar esas infracciones que tan caras nos cuestan.

A la falta de semejante conocimiento, y á los pecados contra la higiene que de ella se originan, deben multitud de individuos el cortejo de dolencias á que se refiere el eminente filósofo inglés Herbert Spencer en este pasaje: «Tal vez no haya persona que no confiese, si la interrogáis, que en el curso de su vida ha contraído enfermedades de que le hubiera preservado la más simple noción de Fisiología. En unas, es una enfermedad del corazón, consecuencia de una fiebre reumática adquirida por la indolencia en no elegir una habitación convenientemente orientada; en otras, la vista perdida para toda la vida por el exceso del estudio. Ayer era cuestión de una persona cuya persistente claudicación proviene de que, á despecho del dolor, ha continuado sirviéndose de una rodilla ligeramente herida; hoy se nos habla de otra que ha tenido que guardar cama durante años por ignorar que las palpitaciones que sufría eran uno de los efectos de la fatiga de su cerebro. Ya es una lesión incurable que proviene de algún rudo movimiento de fuerza; ya una constitución que nunca se ha visto libre de un trabajo excesivo, contrahecha sin necesidad. Durante estos tiempos vemos por todas partes las perpetuas indisposiciones que acompañan á la debilidad.»

Y debe tenerse en cuenta que semejantes dolencias no sólo indican perturbaciones más ó menos profundas en la salud del cuerpo, sino además laxitudes, melancolías, pérdidas de tiempo y de dinero; y al impedirnos el cumplimiento de nuestros deberes, paralizan nuestros negocios, producen en los pacientes

una irritabilidad fatal para la buena educación de sus hijos, y hacen de la práctica de las funciones del ciudadano una imposibilidad, y del placer una fatiga.

Conociendo lo que es nuestro cuerpo, sabremos, por ejemplo, la necesidad que tiene de ejercicio, y cómo éste, en debidas condiciones realizado, fortalece los músculos, activa todas las funciones vitales del organismo, mejora la calidad de la sangre, facilita la digestión, y, por consecuencia de todo ello, abre el apetito. Por el contrario, la falta de ese ejercicio (cuya expresión más acabada se condensa en lo que se llama *vida sedentaria*, á la que tanto apego tienen las mujeres), engendra la obesidad lo mismo que la demacración, cierta pereza del aparato digestivo y la consiguiente inapetencia, languidez en todas las funciones, congestiones del hígado y una gran debilidad en el organismo entero; á todo lo cual sigue con frecuencia este otro cortejo de enfermedades: anemia, linfatismo, tisis é hipocondría, que, aunque originada en el cuerpo, es dolencia del alma.

Advirtamos que un excesivo ejercicio corporal agota las fuerzas orgánicas y atrofia los músculos (y esa atrofia trae aparejadas fatales consecuencias, sobre todo cuando adquiere el carácter de progresiva), lo que es á su vez manantial abundoso de afecciones más ó menos graves, como, por ejemplo, corvaturas, roturas de músculos y huesos, hernias, aneurismas y otras enfermedades así del corazón como de los pulmones.

Bastan estas ligeras indicaciones para que se comprenda lo mucho que á todos interesa tener algún conocimiento de lo que es su cuerpo, y cómo y en qué condiciones desempeña las funciones mediante las cuales realiza su vida. Sin semejante conocimiento, que puede resumirse en ciertas nociones de Fisiología, no se explican ni pueden aplicarse la Gimnasia y la Higiene, que entrañan lo fundamental de la educación física, cuya práctica á todos obliga, personalmente primero y después por el deber en que todos están (muy particularmente las mujeres) de dirigir la educación de la familia, en especial de los niños. He aquí un nuevo punto de vista desde el que hay que considerar la importancia de la máxima socrática: *conócete á ti mismo*. Conociendo nuestra naturaleza conoceremos la de

los seres cuya educación debamos dirigir, y podremos coope-
rar á realizarla en mejores condiciones y con más garantía de
buen éxito.

Y ya que este punto tocamos, no estará demás que señale-
mos el hecho de que el exceso en el trabajo intelectual, á que
tan inconsiderada y ciegamente obligan los padres á sus hijos
y los maestros á sus discípulos, por pueril vanidad y con rigu-
rosa violencia á menudo, al agotar prematuramente las fuerzas
de la inteligencia, que perturba hasta el punto de producir la
locura, es también causa de enfermedades del cuerpo (aparte
de otras del alma), no menos graves que las mencionadas antes,
como, por ejemplo, miopía, escoliosis, neurosis, anemia y es-
crofulismo, meningitis, tuberculosis, desarreglos de las funcio-
nes digestivas, etc., que, por ser más frecuentes entre los
alumnos, reciben el calificativo de *escolares* y son el tormento
de los padres y la preocupación de los pedagogos é higienis-
tas, que con tanto afán é intención tan gallarda y meritoria
estudian hoy las consecuencias de lo que en lengua extranjera
se denomina *surmenage* (exceso ó recargo de trabajo inte-
lectual).

Si se conocieran, además de la manera de ser y de funcionar
propias del espíritu y el cuerpo, las relaciones que existen entre
ambos elementos constitutivos de nuestra naturaleza, la in-
fluencia que mutuamente se ejercen uno y otro, se evitarían en
muchos casos las enfermedades nombradas, y todos tendrí-
amos un punto de apoyo seguro para regir bien nuestra vida y
la de los seres de cuya dirección y crianza estamos encargados.
Pues no debe olvidarse que, por virtud del hecho que acaba-
mos de señalar (la acción recíproca entre espíritu y cuerpo), los
desarreglos que origina en el cuerpo la falta de atención á sus
exigencias, repercuten en el espíritu, haciéndose ostensibles por
enfermedades cuyos efectos se dejan sentir á su vez en la esfera
de lo corpóreo, y viceversa; movimiento de acción y reacción,
de flujo y reflujo, de que á la postre se hacen solidarias todas
las energías de nuestra naturaleza psico-física y trasciende á la
vida toda del hombre.

Para dirigir esas energías, al intento de satisfacer en las
debidas condiciones las exigencias individuales y sociales de

la vida, precisa conocerlas y saber, por ejemplo, que no ejercitándolas se atrofian, y que sometiéndolas á un trabajo excesivo, se agotan; que la repetición de unos mismos movimientos y actos crea el hábito consiguiente, el cual facilita y perfecciona la ejecución de los actos y movimientos á que se refiere, ahorrándonos trabajo y el respectivo gasto de fuerza y de la sustancia que la produce. Es menester estar informados, además, de lo que son los instintos, y del papel que desempeñan; de cómo se crean y reforman los hábitos, y de la influencia que en nuestra manera de ser física, y sobre todo moral, ejercen los hechos debidos á la herencia, hechos que forman parte de nuestro natural y entran, por lo tanto, en la constitución de nuestro carácter, que tanto contribuyen á determinar en colaboración con las energías á que antes hemos aludido. Y precisamos del conocimiento á que nos referimos para saber lo que debemos hacer y evitar, al intento de regular la vida en todas sus esferas y regir bien la educación, que á su vez es rectora de esa misma vida.

Sin entrar en más pormenores (y sobradamente se comprende que apenas hemos desflorado el vasto campo de los hechos que ofrece la observación algo atenta de la naturaleza humana), concluiremos que el conocimiento que concurre á enseñarnos lo que queda insinuado en las precedentes indicaciones, reviste para el hombre capitalísima importancia, y no cede á ningún otro en interés, por lo que tiene un alcance que traspasa los límites de toda ponderación el consejo que implica el *nosce te ipsum* de la antigüedad; consejo para cuya práctica debiera preparar la escuela primaria, dando á los niños la enseñanza correspondiente; al efecto, ofrece una base que no habría más que desenvolver é implantar en todas las escuelas, la enseñanza de la Higiene (1).

(1) Si la escuela, como la educación en general, tiene por objeto preparar para vivir la vida completa, el conocimiento de nosotros mismos (del hombre), es obligado en el cuadro de los que en ella se suministren á los alumnos, en cuanto que, para realizar la vida, lo primero que se precisa es conocer, para dirigirlos y aplicarlos adecuadamente, los elementos ó factores que la producen.

III

Sin ahondar, ni mucho menos, en las profundidades de la ciencia, que con tan nobilísimo afán aspira al presente á descorrer el veló que aún cubre el misterio de la vida; ni siquiera descender al estudio, tan bien cultivado y floreciente á la sazón, de los fenómenos á que antes aludimos, todos podemos adquirir cierto conocimiento de nosotros mismos, con el que nos será dado satisfacer, en parte al menos, la recomendación que se nos hace en la máxima socrática.

No es menester, ciertamente, engolfarse en los estudios antropológicos (Antropología vale tanto como el conocimiento del hombre, de su naturaleza psico-física, en el sentido que aquí la tomamos) para saber cada cual, si no lo que *es* en esencia, lo que *vale* y *puede*, material y moralmente hablando. Basta para ello con que nos observemos un poco, y, sin dejarnos llevar de ningún género de presunción, nos juzguemos con ánimo sereno é imparcial, de modo que no pueda aplicársenos el antiguo proverbio según el cual «vemos la paja en el ojo ajeno y no la viga en el nuestro».

Declara este aforismo de la sabiduría popular el pertinaz empeño con que los hombres procuran no ver sus faltas, *desconocerse*, ora por natural apasionamiento, bien por estudiado disimulo. Lo que no dice es que, cualquiera que sea la causa de ese desconocimiento, nos acarrea muchos y no pequeños males en la práctica de la vida. A que nos libremos de ellos se endereza el consejo que nos ha dado la filosofía antigua en el lema que ostentaba en su frontispicio el famoso templo de Delfos.

Con el *conócete á ti mismo* se nos recomienda alguna más benevolencia de la que comunmente ejercitamos al juzgar al prójimo, con el que suele serse implacables al reprocharle faltas de que los mismos que las censuran no se hallan exentos; y si lo están, llevan consigo otras de igual ó mayor cuantía, que no ven por no conocerse, ó por que por ser propias estiman

inferiores á las de los demás y siempre más excusables y de poco bulto, lo que en el fondo implica también desconocimiento de sí mismo.

Conociendo nuestros defectos, nos miraremos mucho antes de convertirnos en pregoneros de los ajenos, con lo que la murmuración y la maledicencia no campearán por esos mundos de Dios tan arrogantes y tan á sus anchas y desenfrenadamente como las vemos ostentarse por todas partes; que harto dice á todos la experiencia personal que el reconocimiento de las faltas propias cohibe con su pesadumbre al espíritu y amordaza la boca cuando se trata de recriminar á otros lo mismo ó algo análogo de lo que á nosotros nos reprocha la conciencia. Si á pesar de esto, y por irresistible impulso de congénito y no bien refrenado egoísmo, incurrimos en semejante mal proceder, el remordimiento se encarga de volver por los fueros de la justicia, atormentándonos y advirtiéndonos de la inmoralidad de nuestra acción y de la necesidad que tenemos de mirar á nuestro tejado antes de tirar piedras al ajeno; de conocernos para poder juzgarnos, como es obligado, antes de juzgar á los demás.

A las luchas internas que esto origina, y que se traducen para el alma en las borrascas que acumulan sobre ella los aquilones del remordimiento, hay que añadir males exteriores que se manifiestan en el decurso de la vida por tirantez en nuestras relaciones sociales, pérdida de nuestra estima para con los demás, y otras dificultades de más ó menos monta, cuya enumeración omitimos porque harto se ocurrirán á quien estas notas leyere.

Lo que sí debemos hacer constar ahora es que, con la máxima que sirve de lema al presente trabajo, nos recomienda la antigüedad, por boca de su gran filósofo Sócrates, algo más de lo insinuado en los párrafos precedentes y que, como esto, tiende á darnos una sabia y prudente regla de conducta, que, de seguirla, ahorrará á los hombres no pocos descabros de los muchos que por no conocerse tienen que resignarse á sufrir á cada paso en la práctica de los negocios ordinarios.

Por no conocer sus fuerzas, sus aptitudes, sus condiciones de carácter, se consagran muchas personas á fines para los que

evidentemente no tienen vocación, ó no sirven; se dedican á trabajos para los que nada les abona, y adoptan, en fin, resoluciones ajenas, cuando no opuestas, á su manera de ser, y que al cabo no pueden realizar, ó si lo hacen, es de un modo detestable. De aquí los desengaños, las decepciones, los fracasos ruidosos con que muchas gentes se encuentran sorprendidas, y que han podido evitar estudiándose, procurando poner en práctica el *nosce te ipsum*, observándose con alguna atención y sin prejuicio alguno, y reflexionando luego sobre los datos que esa observación les suministre y que debieran estimar como necesarios é insustituíbles para resolver el problema de su vida.

Damos en ésta, con harta frecuencia, pasos de que después nos arrepentimos contristados (á menudo cuando ya no hay remedio), y que no habríamos dado, de seguro, si hubiéramos tenido la previsión de enterarnos antes de si contábamos ó no con la fuerza ó las condiciones requeridas para el caso. Por no hacer lo debido, por menospreciar lo que más nos interesa, y por mirar á todo menos á lo que más cerca tenemos (nosotros mismos), solemos proceder hasta en lo que más trascendencia tiene para nuestra felicidad (que tan anhelosamente buscamos) como menguados aventureros; y las aventuras cuestan caras, aun en lo que más baladí y trivial parece.

Si la experiencia es, como á todas horas se repite, madre de la ciencia, el saber es guía de la vida, la que nada nos enseñará á conducir mejor que el conocimiento de lo que ella misma es, y, como base de esto, el de lo que somos nosotros, de las energías y aptitudes con que cada cual cuenta para realizarla y para aprestarse á afrontar la lucha por la existencia en que desde el alborar de ésta nos hallamos todos empeñados; lucha en la que seremos tanto más fuertes y batallaremos con tantos más bríos y tantas más probabilidades de éxito, cuanto mejor conozcamos el temple de las armas de que disponemos y, en lo tanto, cuanto más hayamos procurado poner en práctica la máxima socrática: *Conócete á ti mismo*.

P. DE ALCÁNTARA GARCÍA

INFLUENCIA DE LOS ABUELOS EN LA EDUCACIÓN

II (1)

La primera sesión.

—No sabe usted con qué impaciencia le aguardaba—me dijo la abuela á la noche siguiente.—Estoy deseando que usted me diga lo que he de hacer con mis nietos para que sean buenos.—No abrigue usted la esperanza—le contesté—de que voy á darle una panacea que cure todos los males de la educación, porque estas panaceas sólo existen en bocas de ilusos ó charlatanes. La educación es obra de todos los momentos, de todas las situaciones, y siendo éstas y aquéllos tan varios, sería imposible dictar reglas concretas para cada caso. Además, la bondad no se enseña sino practicándola; por eso decía Marco Aurelio: «He aprendido de mi abuelo Verus á ser bondadoso y complaciente». Lo único que haremos será discurrir juntos acerca del hecho general de no servir los abuelos para educar á sus nietos, y causas más ó menos probables de esa ineptitud; pues conocidas las causas, fácil será evitar los efectos.—Dicho esto nos acomodamos cada uno en nuestra silla, y empecé de este modo:—Que los abuelos, y especialmente las abuelas, no sirven ustedes para educar á sus nietos, es un hecho axiomático, indiscutible. Pero, ¿por qué no sirven? Schwartz rechaza, con razón, la idea general de que sea la edad la causa de este defecto, y lo achaca á la interrupción ó desuso de la facultad de educar y á la ternura excesiva que les

(1) Véase el número de Marzo último, 3.º del presente tomo.

hace ser indulgentes; pero yo no puedo estar conforme con la primera causa que señala, porque la facultad de educar jamás cae en desuso, y niego en absoluto que la ternura inutilice á los abuelos para educar.—Pues, ¿cuáles cree usted que son?—Me va usted á perdonar, señora, si la hieren mis palabras: las causas principales de esa ineptitud son: el egoísmo y la ignorancia.—¡Señor mío!—dijo tratando de contener su indignación la abuela:—me parece que á pesar de sus *profundos estudios*, acaba usted de incurrir en un error. Yo, con la mano sobre el corazón, juro á usted que daría sin vacilar mi vida por mis nietos, y estoy segura de que no hay en el mundo un abuelo que no hiciera lo propio. Ni aun el amor de los padres es comparable con el nuestro; juzgue usted, pues, el egoísmo que habrá en nosotros. Y respecto á ignorancia, no en los libros, que suelen estar plagados de errores, sino en la Naturaleza, hemos aprendido á educar, educando á nuestros hijos, y esa gran maestra nos ha enseñado que las faltas que reputan enormes los padres, no lo son tanto si se atiende á la debilidad de quien las comete, y muchas veces no merecen castigo alguno; por eso nos interponemos entre el niño y el padre, para templar el rigor excesivo á que dan lugar las exageraciones. Vea usted como ese señor que cita, está en lo cierto al creer que la ternura excesiva nos inutiliza.—No niego yo, señora, el amor de los abuelos hacia sus nietos, ni aun lo pongo en duda; pero, ¿no aman más los padres á sus hijos y los educan mejor? ¿Inutiliza á una madre el mucho amor para educar á su hijo? Antes bien, yo creo que ese amor inagotable es necesario para poder educar bien; no quiero yo un educador cruel, sino amoroso; por eso no creo que sea esa la causa.—Bien. No será esa. Pero... ¡el egoísmo!—El egoísmo—afirmé nuevamente.—Aislado el abuelo en el hogar doméstico, donde todos se aman mutua é intensamente, sin que á él le concedan más que como las migajas de aquel opíparo festín de amor, y esto casi por conmiseración, como lo prueba la frase de «pobre abuelito!», que oye repetir diariamente; amargado su corazón por la terrible seguridad de su fin cercano é inevitable, á más de los padecimientos físicos propios de su edad, fuentes segurísimas de su proverbial mal humor, nece-

sita seres que le amen y hagan más llevadera su triste situación, y busca cariño que conquistar. Por eso dirige sus esfuerzos á atraerse el amor de sus nietos, y de aquí las complacencias y tolerancias excesivas que, erróneamente, juzga que le han de dar el resultado apetecido. ¿Hay en todo esto más que la satisfacción egoísta de una necesidad? ¿Miran ustedes acaso las consecuencias de esta mala dirección? ¿Y quiere usted saber por qué la descuidan? Pues porque, como ustedes mismos dicen, *para cuatro días que han de vivir*, no quieren molestarse; *más adelante los corregiréis; ahora son pequeños. Cuando yo muera, los castigaréis, que ya poco puedo vivir*, etcétera. Esas frases, si usted piensa en ellas, le probarán que es el egoísmo quien las dicta; pues como ustedes no han de sufrir las consecuencias de la mala educación, no están tan interesados en ella como los padres. Yo no culpo á ustedes por estas negligencias, de que es causa la ignorancia. Anhelan ustedes conquistar el cariño de sus pequeñuelos por medio de complacencias, y sólo logran que les sigan, como el perro aquel de la fábula, mientras tienen algo que darles; después van á buscar á las personas á quienes desinteresadamente aman, dejándoles á ustedes sumidos en su triste soledad. Mil veces le habrá á usted ocurrido abandonarla sus nietos por abrazar á sus padres, y mendigar una caricia de éstos cuando recibían casi displicentes las innumerables de usted. —Eso es cierto; pero yo lo achacaba á que ellos son sus padres y... —No tal. El niño hace un estudio especial del carácter de cuantos le rodean, y abusa más del que más se somete á su dominio, del que más le complace. Todo ser que domina á otro se cree superior á él, y le desprecia. Vea usted, pues, cómo, queriendo lograr el cariño de sus nietos, sólo consigue el menosprecio. —Pero, señor, en todas mis acciones, ¿no deseo tanto su cariño como su felicidad? En todo cuanto usted ha dicho hay algo de cierto; pero yo no anhele más que evitarles las penas (que ya tendrán tiempo de sufrirlas) y rodearles de dicha en cuanto yo pueda. —¿Y consigue usted su objeto? ¿No lloran nunca? ¿Cree usted que satisfaciendo hasta la sombra de su deseo se labra su felicidad? Cuando lleguen á desear la primera cosa imposible de conseguir, ¿no teme usted la explo-

sión del dolor, causado por la no satisfacción de aquel deseo? ¡Qué cadena de dolores no espera á aquellas infelices criaturas cuando en su vida futura no consigan sus aspiraciones! ¡Cuántos sufrimientos, cuántas lágrimas recogerán luego de esta siembra de complacencias que ahora hacen ustedes! Si alguna vez la desesperación los lleva al suicidio, en el fondo de su desgracia pudiera hallarse el germen depositado al educarlos.—La abuela callaba. Después de un momento proseguí: Ni usted ni ellos son felices. Usted, dominada por sus nietos, que son insaciables en sus exigencias (innata condición de la naturaleza humana) no es más que una esclava, que no tiene un momento de reposo, siempre deseando adivinar lo que quieren, siempre temiendo disgustarlos, y desolada continuamente al ver que no logra satisfacerlos por completo; ellos, distraídos con lo que usted les proporciona, no hacen caso de usted mientras les dura el encanto producido por el objeto anhelado y conseguido, desaparecido el cual, pretenden otro y otro, sin saciarse nunca, y cuando llega el límite de lo que usted puede darles, terminan por llorar y desesperarse y decirle á usted: «no, no te quiero»: frase amarguísima que traspasa á usted el corazón y que arranca á sus ojos una lágrima.—Es cierto, es cierto—decía amargamente la abuela:—soy una esclava, y bien desdichada; no me quieren como debieran, y jamás logro verlos completamente dichosos; pero cuando me piden una cosa que puedo otorgarles, con aquellas caritas risueñas y sonrosadas, ¡cómo turbar su alegría negándosela! ¡cómo empañar el cielo de su cara con la nube del dolor! Se necesitaría no quererlos para hacer eso. Yo no puedo.—Pero, señora, cuando se piensa que cada complacencia inconveniente ha de traer otra y otra exigencia, hasta llegar al fin á la negativa y á la infelicidad, tanto más terrible y dolorosa, cuanto más largo camino de gustos haya recibido; cuando se piensa que de allí puede nacer la infelicidad futura, se necesita quererlos más de lo que usted los quiere, para tener fuerza de voluntad suficiente y hacer su desgracia de un momento, por evitarles luego sufrimientos más duraderos. Mas no por eso soy yo partidario de la cara feroche de algunos padres y maestros, ni de la negación sistemática de todo gusto lícito,

no. El niño necesita amor y gustos; pero no hasta el punto de hacernos esclavos de sus deseos, y, sobre todo, cuando pida una cosa, si es posible, justa y conveniente, désele en seguida; pero si no reúne estas tres condiciones, se le niega con razones y amor si el niño es mayorcito; y si es pequeño, no se le hace caso. Si lloran, procuren no apresurarse á consolarles y háganse los desentendidos; jamás se impacienten ni irriten por estos llantos, y, cuando más, á los mayorcitos tráiganles un espejo para que vean la descompuesta figura que hacen al llorar. Nunca les apostrofen ni se burlen de ellos, que estos dos recursos les irritan más. Lo mejor en estos casos es aprender á estar tranquilos y no hacer nada.—Pero... quiso replicar la abuela.—Nada, señora, pruebe usted con sus nietos, y verá el buen resultado de mis consejos. Si piden hoy algo inconveniente, no se lo otorgue, aunque lloren, ni se impaciente, y mañana me dice usted cuanto ocurra.—Y diciéndola esto, me despedí hasta la noche siguiente.

EUGENIO GÓMEZ Y ROJAS,

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

EL FONETISMO I LA PEDAGOGÍA

Inbitado á eskribir sobre fonétika en esta rrevista, áme parezido ke, en efekto, no olgaría en sus pájinas alguno ke otro trabajo de esta índole, no tanto para dar bariedad á sus eskritos, kuantto por la rrelaziónt íntima ke el fonetismo tiene kon la pedagogía, tal komo la kiere i praktika LA ESKUELA MODERNA (1).

Porke es indudable ke adoptada la eskritura fonográfika, se aría innenezario ese kúmulo de rreglas de ortografía sobre letras *dudosas*, por la senzilla razón de no existir éstas kon la

(1) Como fácilmente se advierte al leer este párrafo, el autor predica con el ejemplo, es decir, que escribe según las reglas del fonetismo. Aunque á su tiempo dará á conocer el alfabeto que emplea, creemos conveniente hacer por nuestra cuenta algunas anticipaciones respecto de él para la más fácil inteligencia del presente artículo. Lo esencial de ese alfabeto, ó de la reforma del actual que el Sr. Naverán propone, consiste en lo siguiente: prescindir de la *c* (que sustituye, según los casos, por la *k* y *z*), la *q* y la *v*, así como de la *y* como vocal y de la *h* como muda, que emplea como *ch*, que es la letra que en realidad se suprime; usar la *g* para el sólo sonido gutural, suprimiendo la *u* en *gue* *gui*; no acentuar la preposición *a* ni las conjunciones *é*, *ó* y *ú* (sustituyendo la *y* por la *i*), y sí los monosílabos *a* y *e* cuando son verbos, en cuyo caso, el acento sustituye á la *h* que suprime é implica cierta acentuación en la pronunciación; lo mismo hace respecto de las interjecciones *ah*, *eh*, *oh*. En cuanto á la *r*, desaparece la doble, pues con la sencilla representa los dos sonidos con sólo añadir á ella, en los casos en que debe sonar fuerte, una virgüllita (*ṙ*), según se ha hecho con la *n* al convertir la duplicada en *ñ*: por razones tipográficas no se emplea en este artículo dicho signo, que sustituimos por la *rr* en todos los casos en que la *r* se pronuncia fuerte.

(N. DE LA R.)

fonografía, la kual tiene una sola letra para kada sonido, i un solo sonido para kada letra, prezindiendo de letras mudas i de doble ofizio, ke, digan lo ke kieran los etimologistas i partidarios de la ortografía arkaika o tradizional, son, según tendremos okasión de probarlo, tan inútiles komo perjudiziales.

Mas no es ésta, kon ser tanta, la mayor bentaja ke kon diho sistema eskritural abríamos de obtener, espezialmente los maestros, i no menos nuestros keridos diszípulos; pues, komo dezía en otra okasión, «kien no se á dedicado a la penosa tarea de enseñar a leer, no puede kalkular el obstákulo inmenso ke presentan las letras de doble sonido, ke parezen inbentadas adrede para desesperazi3n de maestros i diszípulos, para sakar a éstos de kizio, i matarles en su rraiz las noziones más rrudimentarias de lójika i de sentido komún» (1). Dezir al niño ke akella letra llamada *ze*, unida á la *a*, *o*, *u*, suena, no *za*, *zo*, *zu*, komo lójikamente se desprende, sino *ka*, *ko*, *ku*; ke prezediendo a una konsonante o formando artikulazi3n inbersa, suena tambien komo *k*, al paso que kon la *e* i kon la *i* konserva su natural sonido de *ze*, *zi*; afirmar ke la *g* kon la *e* i kon la *i* artikula de modo diberso que kon las demás letras; ke mientras *ge*, *gi* son idéntikas á *je*, *ji*, no suzede lo mismo kon *ga*, *go*, *gu*, ke difieren kompletamente de *ja*, *jo*, *ju*... es kosa de perder el juizio, es akostumbrar al diszípulo a dudar de la berazidad del maestro, i, lo que es aun peor, abituuarle á ser irreflexivo, trastornando su entendimiento e inklinándole á konsekuenzias disparatadas: nada tiene, pues, de extraño ke la petizi3n eha rrezientemente á la Akademia franzesa sobre rreforma ortográfika en sentido fonétiko, tubiese más de 10.000 firmas de profesores de primeras letras, kon otras muhas de katedrátkos de institutos i unibersidades, i de literatos i ombres de zienzia.

De azerbas zensuras, krítikas apasionadas i asta de burlas sangrientas i epítetos denigrantes, emos sido objeto los partidarios de la rreforma ortográfika en sentido fonétiko; kién nos á motejado de ignorantes, kién de falsarios, kién de bárbaros

(1) *Del Alfabeto y su rreforma*, artíkulo inserto en la oja literaria de *El Notisiero Bilbaino*.

i hasta de korruptores del idioma (1); pero todas estas diatribas i todos los despezios akadémikos rrezibidos, no an bastado a impedir el mobimiento kada día mayor ke en favor del fonetismo se nota, así en Europa komo en Amérika, en kuyas prinzipales unibersidades bemos oi dezididos partidarios de la rreforma ortográfika: dígalos la «Asoziación fonétika de profesores de lenguas bibas de Franzia», a la kual pertenezzen literatos komo Abbadie, lingüistas komo Müller (de Oxford), sabios komo Pitman, i tantos i tantos otros, entre los ke figuran los Sres. Eskrihe, del Instituto de Barzelona, antes de Bilbao, i Arauko, ke lo es de Toledo, ke por ser españoles me é kreído en el deber de zitarlos.

No somos, pues, ya los fonetistas akellos semidoktores despeziables que ni siquiera merezemos los onores de la rrefutación; oi no se desdeñan en diskutir seriamente kon nosotros literatos y filólogos distinguidos komo Mr. Briel, del *Colegio de Franzia*; de modo ke la fonografía ó neografismo, komo dizen otros, ke antes era kalifikada de barbarie, puede dezirse ke á sido ya tomada en konsideración por los sabios, lo kual no es poko.

Parézeme ber en esto algo análogo a lo que suzede a todos los grandes ideales, ke, pkeños al nazer, los enemigos de inobaziones, por no tomarse el trabajo de estudiarlos kon la serenidad i desapasionamiento nezesarios, kisieran aögarnos en su misma kuna, pero ke, por su propia birtualidad, brotan del fondo mismo de las persekuziones, lebantándose bigorosos i pujantes. ¿Ké muho, pues, ke abriguemos la esperanza, oi más ke nunca firme, de ke tarde o temprano la rrazón i la justizia de nuestra kausa benzerán á rranzias preokupaziones? En tanto llege ese día, trabajemos, sobre todo kon el ejemplo, ke, komo azertadamente dize Mr. Bréal, es el mejor medio de propagación i enseñanza; rrazon que me á mobido a eskribir, según lo é eho en otros kasos análogos, estas kuartillas, no kon la ortografía ofizial ó akadémika, sino fonográficamente, no sea ke de mí se diga ke bendo consejos i no los tengo para mí; pero espezialmente para trankilizar a los ke se figuran ke el fonetismo, lejos de rresolver nada, lejos de simpli-

(1) Monlau: *El arkaísmo y el neologismo*.

fikar la aktual forma eskritural, bendría a aumentar el número de difikultades ya existentes, kon la introdukzió de un alfabeto más i una manera de eskribir diferente ke exijiría muchos estudios; no, la eskritura fonográfika, komo lo komprueba el presente eskrito (kuya lektura es seguro no ofrezirá el menor inkonbeniente á nadie, komo tampoko me á ofrezido a mí el eskribirlo, no obstante allarme akostumbrado á un sistema eskritural diferente), es tan natural ke no prezisa estudio prebio, bentaja ésta ke no puede ostentar ziertamente ninguno de esos sistemas mas o menos injeniosos, pero siempre artifiziales, ke konozemos y, por lo tanto, tarde o temprano, están llamados a desaparezer nezesariamente.

Akí ubiese terminado por oi, pues la refutazió de otros kargos ke al fonetismo se azen, la dejo para artíkulos posteriores, si no ubiera asaltado a mi mente la idea de los Kongresos pedagójikos ke para el berano próximo se proyektan en esa korte. ¡Ké okasió más oportuna para bentilar este asunto, el kual, komo se á bisto, tiene tantos puntos de afinidad kon la pedagogía! ¿Se akordarán de él los enkargados de rredaktar los temas? No lo sé, pero si mi rekomendazió baliera, es bien seguro ke no lo dejarían, komo suele dezirse, en el tintero.

ONOFRE ANTONIO DE NABERÁN,

Maestro de las escuelas públicas de Guernica (Vizcaya).

DE CÓMO PERDEMOS EL TIEMPO

UN EPISODIO DE LAS OPOSICIONES Á ESCUELAS

ENSEÑANZAS QUE OFRECE

El bello y espacioso Paraninfo nuevo de la Universidad Central fué el sitio habilitado por el Tribunal para la práctica de los ejercicios escritos de oposiciones á escuelas en aquella convocatoria.

Acabábamos de verificar la segunda parte de dicho ejercicio, consistente en el análisis gramatical razonado de un período. Ibamos saliendo poco á poco los opositores del local, y excitada grandemente nuestra atención por el trabajo hecho, la conversación tenía que recaer inevitablemente sobre el punto analizado, sobre las ideas que acerca de él cada cual había emitido y sobre los comentarios á que se prestaban, ya las palabras, ya los giros del parrafito que por espacio de dos horas había absorbido toda nuestra atención y todas nuestras energías.

—¿Qué tal N.?—dijo uno de los opositores que salían á otro que iba á su lado;—¿le ha gustado el punto?

—No me ha parecido mal. Tres *ses*, dos *ques* y dos gerundios dan materia para pensar y entretenerse un buen rato. Y, á propósito, ¿qué ha hecho usted del primer *que*?

—¿Cuál?

—Éste, mire usted, este que hay entre «pesos» y «enviándoselos».—Y enseñaba al mismo tiempo una cuartilla de papel en que estaba escrito el período, el cual decía así:

«Perdió Alvarado en diferentes veces hasta 80.000 pesos, que, enviándoselos á Hernando Pizarro, éste se los devolvió, rogándole que se sirviese de ellos.»

—Yo le he considerado como pronombre relativo.

—Pues á mí me ha hecho cavilar bastante, y me inclino á creer que es conjunción.

—Señores,—añadió un tercero,—yo no le he llamado ni pronombre ni conjunción; no he querido ponerle motes; vi que no tenía para qué ocuparme de él cuando analicé las oraciones, y al analizar por Analogía, lo pasé de largo.

—¡Imposible!—replicó el primero.—Habrá usted dejado incompleta la segunda oración, y, además, mal calificada, porque es un relativo que representa á pesos, y, por consiguiente, es la cosa enviada, ó sea el acusativo. Y no puede ser conjunción porque, además de lo expuesto, la Real Academia dice que cuando se puede sustituir por *el cual* ó *los cuales*, es pronombre relativo, y aquí es posible esa sustitución.

—Perdonen ustedes—dijo otro opositor que se aproximó al grupo (porque á todo esto se discutía ya en un corro formado en el zaguán de la Universidad):—á mí me parece mejor llamarle adjetivo conjuncional ó relativo, como se designa á estas palabras en una Gramática razonada.

—Advierta usted—contestó el defensor de los dogmáticos de la calle de Valverde,—que en actos oficiales debemos atenernos á la doctrina de la Academia.

—Pues bien; permítame usted que le diga—replicó el de las cavilaciones, con señales de asentimiento del de la Gramática razonada,—que con la doctrina de la Academia, y á pesar de ella, insisto en que ofrece dudas; que tanta razón tendrá el que le haya llamado pronombre relativo, como el que le haya calificado de conjunción, y que su oficio en este período, más bien es de conjunción que de pronombre. Porque, vamos á ver: es verdad que parece representar á la palabra *pesos*; pero también lo es que esta palabra está representada en la segunda oración por el pronombre *los*; luego huelga uno de los dos, ó, lo que es lo mismo, hay una palabra que es pleonástica, y más bien parece serlo la palabra *que* que la palabra *los*. Y aun admitiendo que sea relativo, ¿no une dos oraciones? Luego si á la palabra que enlaza oraciones se le llama conjunción, es indudable que la palabra *que* lo es, como lo son en casos semejantes, todos los demás relativos. Por otra parte, y

en confirmación de lo anterior, si hemos de suponer racionalmente que el autor del párrafo manejaba bien la lengua castellana, y que, por tanto, no había de usar pleonasmos que no son necesarios para aumentar la energía ó belleza del lenguaje, es claro que su intención fué la de emplear dicha palabra en sustitución de la conjunción *y*; hagan ustedes una sustitución: coloquen una *y* en el lugar que ocupa la palabra *que*, y verán que el sentido del párrafo no se altera en lo mas mínimo, y convendrán conmigo en que bien pudo ser ésta la intención del autor.

—Pues yo insisto en que es pronombre relativo.

—Y yo.

—Y yo digo con N. que es conjunción.....

.....

Y así continuamos un buen rato, discutiendo unos, afirmando ó negando á secas otros.

De la discusión sobre la palabra *que* se pasó á la de otras palabras; y cuando más iba enredándose el asunto y menos nos íbamos entendiendo sobre la clase á que pertenecían éstas ó las otras palabras, y sobre el nombre más propio de tal ó cuál oración, se le ocurrió decir á uno de los opositores: —«Dispénsenme ustedes que les interrumpa; yo no he de decir nada respecto al nombre de la palabra *que*, ni de la palabra *hasta*, ni de la clase y número de oraciones; pero me ocurre una duda de otro género: ¿quieren ustedes decirme cómo han entendido el sentido del párrafo, y especialmente las dos primeras oraciones? Porque yo, que no recuerdo lo que debe haber antes y lo que haya después en la obra de donde se ha escogido ese período, no sé cómo se puede compaginar eso de perder uno 80.000 pesos y al mismo tiempo enviárselos á otro.

—¡Pues es verdad!

—¡Tampoco yo había caído en eso!

—Ni yo lo he podido entender.

—Ni yo.

—Ni yo.

—¡Como no sea que se trate de un juego y Alvarado per-

diese esa cantidad, y no teniéndola allí se la enviase más tarde á Pizarro desde su casa!...

—Eso, eso *debe de ser*.

—Pues eso únicamente puede *suponerlo* quien esté algo versado en cosas de juego; ¡pero lo que es saberlo á ciencia cierta!.....

*
* *

¿Verdad que se presta á muchos comentarios el anterior sucedido?

Por de pronto, algunos pudieran hacerse con respecto al ejercicio que lo motivó. Pero como parecerían interesados los que yo hiciese, los dejo á un lado para indicar sólo algunas de las muchas enseñanzas que de él pueden deducirse, de gran importancia, á mi parecer, en el orden didáctico y pedagógico.

Supongamos que allí no había más que maestros con grado elemental y superior (y nos quedamos cortos, pues bien puede asegurarse que la mayoría éramos normales). Todos hemos estudiado, cuando menos, dos cursos de Gramática castellana con sus correspondientes ejercicios de composición, etc., amén de los estudios particulares que de la misma asignatura haya hecho cada cual después de terminada la carrera. También hemos estudiado dos cursos de Teoría y práctica de la Lectura y otros dos de Teoría y práctica de la Escritura. Con estos seis cursos (nueve los maestros superiores) se da por admitido que el maestro sale de la Escuela Normal lo suficientemente impuesto en la lengua castellana, no sólo para hablarla y escribirla con perfecta corrección y propiedad, sino para entenderla cuando otros la hablan ó escriben, y para enseñarla á los niños.

Y digo «que se da por admitido» todo eso, porque las asignaturas enumeradas son las únicas que figuran en el programa de las Normales, con intención de que sirvan directamente á la enseñanza del idioma patrio.

Pues bien: ahí tenemos una aplicación práctica de todos esos estudios. Ahí está el caso elocuentísimo de un buen número de maestros escribiendo por espacio de dos horas acerca

de Gramática, poniendo á contribución todos sus conocimientos en esta asignatura para hacer el análisis «gramatical razonado» de un período de veintitrés palabras, y terminando, al cabo de estas dos horas y de tanto hablar de nombres, pronombres, verbos..., oraciones de activa, de gerundio etc., etc., sin haber desentrañado el sentido total del período analizado. ¡Analizado, no cabe duda; y hasta analizado gramaticalmente! Y si se quieren pruebas, baste saber que de los maestros que sostenían la discusión de que hablé antes, la mayoría las han dado repetidas y en actos públicos, de que saben lo que traen entre manos, como vulgarmente se dice, en esta clase de ejercicios.

¿Se admira alguien? Pues no vacilo en añadir que este caso que yo cito ahora se ha repetido, se repite y se repetirá con bastante más frecuencia de lo que parece. No se crea que es único; apelo á la conciencia de los que han tomado parte en ejercicios de esta clase. Y se da con mucha frecuencia, porque no exigiéndose á los opositores á escuelas elementales más que el análisis gramatical, apenas si tienen necesidad de entrar á examinar el contenido del período que se les dicta; y aun cuando quisieran entrar, es imposible en la mayoría de las veces, dándose como se dan para analizar, trozos mutilados del lenguaje. ¡Cuántos opositores han visto menospreciado su ejercicio por intentar estos sondeos, mientras otros que se han limitado á decir lo rutinario del mecanismo gramatical, han visto calificados con buenas notas ejercicios que en un verdadero análisis ideológico no hubieran resistido la crítica más benévola!

¿Qué se deduce entonces de estos hechos? ¿Que no sirven ni la Gramática, ni la Lectura, ni la Escritura, para conocer el idioma?

No, no quiero ir tan lejos. Se deducen, en mi humilde entender, estas tres cosas (aparte otras que no he de decir, por las razones apuntadas anteriormente):

1.^a Que á la enseñanza de la «Teoría y práctica de la Lectura y de la Escritura» en las Escuelas Normales le sobra ó le falta algo, y hasta puede ser que le sobre bastante de *teoría* y le falte mucho de *práctica*.

2.^a Ó que la Gramática no enseña «el arte de hablar y escribir» (punto cuya solución dejó íntegra al autor de la *La enseñanza del idioma*), ó que su enseñanza en las Normales no responde á su objeto, aunque yo me inclino más á creer que hay algo de lo uno y de lo otro.

Y 3.^a Que el trabajo de análisis gramatical que se exige á los opositores á escuelas elementales, si tiene por objeto, como debiera tener, el que aquellos prueben sus conocimientos en el idioma, resulta perfectamente inútil, ó cuando menos muy deficiente.

Pensemos ahora que si las asignaturas indicadas, y especialmente la Gramática, son de tan poca aplicación práctica para los maestros como acabamos de ver, ¿de qué les servirá á los pobres niños!

Pues si pensamos en esto, y si se aceptan como buenas las deducciones anteriores, hay que convenir en que perdemos el tiempo lastimosamente, cuando tanta falta hace para muchos y buenos ejercicios de lenguaje, y cuando hay tantas asignaturas que están pidiendo á voces su inclusión en los programas de nuestras escuelas.

R. EMILIO GONZÁLEZ,

Maestro normal.

SITUACIÓN POLÍTICA DE ÁFRICA EN 1892

La parte septentrional de Africa coopera activamente al desarrollo de la civilización desde los primeros tiempos de la Historia. Egipto es un foco de cultura que influye en el Oriente y en el Occidente. Las colonias fenicias y griegas, como Cartago y Cirene, alcanzan gran esplendor.

En los tiempos de la dominación romana no desmerece, desde el punto de vista de su adelanto, la orilla Sur del Mediterráneo donde estaban Tingis Cæsarea, Hipona y Æea, de la ribera Norte. En la época del florecimiento de la cultura árabe, Fez, Tlemecén y Kairuán compiten con Córdoba, Sevilla y Palermo.

Pero las costas no fueron en gran extensión reconocidas hasta que los navegantes portugueses, bajo los auspicios de esclarecido príncipe, se lanzaron á la exploración de los mares, abriendo en la Edad Media una era de provechosos é importantes descubrimientos.

Cambian los ideales después, y los viajes siguen nuevos derroteros, que conducen á América, á Asia y á Oceanía, y se deja envuelta en el misterio la mayor parte de África.

Así se explica que, al comenzar el siglo XIX, sólo hubiese noticias positivas sobre el litoral del Mediterráneo, parte del valle del Nilo y una estrecha faja de terreno próxima á las demás costas.

Las cartas que del África existen de este tiempo indican, con sus extensos espacios blancos, que la casi totalidad del vasto continente era tierra desconocida.

Desde entonces, la cartografía se ha ido enriqueciendo y perfeccionando con nuevos datos, proporcionados por numerosos viajeros que han penetrado en aquellos misteriosos lugares.

Ha correspondido, pues, á nuestro siglo hacer luz sobre la

geografía de la región interior. Hoy están exploradas y son conocidas la mayor parte de las tierras africanas. El portugués Honorato de Costa es el que realiza la primera travesía en 1802, siguiéndole Francesco J. Coimbra y Silva Porto, de igual nacionalidad. El primero va desde Mozambique á Benguela, de 1838 á 1848, y el segundo desde Benguela á la desembocadura del Rovuma, de 1853 á 1856.

El misionero escocés Livingstone, los ingleses Cameron, Burton, Speke, y el americano Stanley, son personalidades que se distinguen notablemente en esta obra. En ella toman parte viajeros alemanes, como Gerhard Rohlfs y Wissmann; italianos, como Mateucci y Massari; suecos, como Gleerup; austriacos, como Lenz; y franceses, como el capitán Trivier, que ha hecho su travesía recientemente.

Era un fin humanitario, además del científico, el que guiaba á las naciones europeas á enviar exploradores: el empeño de combatir el tráfico y la caza de negros, que convertía hermosas y fértiles regiones en campos abandonados de desolación y de muerte, en provecho de los tratantes árabes.

Parecía obligado ponerse en contacto con aquellos pueblos, ejercer influjo para remediar, siquiera lentamente, sus desdichas, procurar atraerlos á la civilización. En esto se preocupan los misioneros y exploradores que iban agrandando los dominios de la ciencia geográfica.

Pero á los ideales nobles, humanitarios y desinteresados, reemplazan deseos y ambiciones de adquirir situaciones preponderantes; aparece el móvil interesado que guía hoy principalmente á los pueblos de Europa; los viajes, las misiones y toda clase de obras de propaganda religiosa ó de exploración de territorios, se invocan como título para ejercer dominio exclusivo en extensas comarcas.

Como si se tratara de bienes á los que todos tuvieran reconocido derecho, acuden hoy á África los Estados de Europa, esperando alcanzar su parte en general distribución. Considérase como patrimonio de todos, y creyéndose varios con iguales derechos, se da lugar á colisiones de intereses, á abierta y franca rivalidad algunas veces, y de continuo á rencillas, litigios y usurpaciones más ó menos descaradas.

Cuando la aspiración principal era penetrar en África y remediar los horrores de la trata, Inglaterra llevó á cabo valiosos esfuerzos. El misionero Livingstone dió hermoso ejemplo de heroísmo y abnegación, trabajando con sin igual ardor por el fin humanitario y el científico.

La Asociación internacional africana, fundada por iniciativa del rey Leopoldo II de Bélgica en 1876, crea estaciones civilizadoras, como centros permanentes de la actividad europea, en la región del Congo. El influjo de Stanley en ésta, y la acción del explorador del río Zaire enviado á África en representación de la misma, se traduce en la aspiración á ejercer derechos soberanos. Con tal objeto, se llevan á cabo con los indígenas numerosos tratados.

Despierta la actividad de Francia, que desde el Gabón había buscado camino para el Congo, estableciéndose frente á los belgas, y de Alemania, que quiere tener colonias en África, y estimulada Inglaterra á caminar deprisa en la extensión de su influjo por el continente, hay choque de intereses entre estas potencias, la Asociación internacional y Portugal, que de antiguo dominaba en la región baja del Congo; se preven conflictos, y para evitarlos, dando solución á las cuestiones pendientes, se reúne la conferencia de Berlín en 1885. Son sus principales acuerdos asegurar la libertad de comercio á todos los países en el corazón de África y dar reglas para la adquisición de territorios en la costa.

Entonces la Asociación internacional es reconocida como Estado soberano con iguales derechos que los de Europa sobre un extenso territorio comprendido entre el Ubangui, los lagos Tanganika, Moero y Bangueolo y la divisoria Zambeze-Congo; y para darle acceso al mar se imponen sacrificios dolorosos á Portugal.

El reconocimiento del Estado libre por Europa abre el período del definitivo reparto de África, á que asistimos.

Hoy los poderes europeos establecidos en el África, además del Estado libre del Congo, son Inglaterra, Alemania, Francia, Portugal, España, Italia y Turquía por sus dominios, casi nominales, de la Tripolitana y el Egipto.

Por la posición ventajosa que ocupa, por la vasta extensión de sus territorios y por la acción absorbente que en África ejerce, merece citarse en primer lugar Inglaterra. Establecida en la Colonia del Cabo desde 1796, en que reemplaza á los holandeses, y ocupando además el Egipto, transitoriamente, según las declaraciones diplomáticas, pero con ánimo de no abandonarlo en realidad, trata de extender sus dominios á partir de ambos extremos de África, avanzando hacia el interior para formar un vasto imperio de la región del Cabo á la del Nilo, unido por las vías de agua que ofrecen los lagos.

Tenaz en este empeño, su manera de proceder no es en todas ocasiones igualmente enérgica; cambia mucho, según las circunstancias. Cuando se trata de un país cuyas fuerzas puedan medirse con las suyas, cede algún tanto, suaviza sus temperamentos, hace algunas concesiones; pero cuando el país que se le opone es pobre y débil y está falto de energías para combatirlo, su proceder es entonces muy otro: el desprecio y la crueldad reemplazan á la moderación y á la templanza, y descaradamente, sin preocuparse siquiera de dar buena forma y aspecto de legitimidad á sus actos, lleva á cabo usurpaciones inicuas. Las negociaciones con Alemania son ejemplo de lo primero: la conducta seguida con Portugal atestigua lo segundo.

En 1884 á 1885, los alemanes—que han venido á la colonización tardíamente, pero con ardor extraordinario,—intentaron hacer suya la costa NO. de las posesiones inglesas del Cabo. La Colonia del Cabo, á quien afectaba esta ocupación, se opuso; pero, ante la insistencia alemana, cedió la metrópoli, consintiendo en la ocupación, siempre que se excluyera la bahía de Walfisch y limitando la nueva colonia para que no se extendiese por la región interior donde había intereses británicos.

En 1885 una Compañía colonizadora germánica se apoderó de una vasta región del interior en el África Oriental, que se extendía desde los montes Kilimanyaro por el N. hasta el curso del Rovuma por el S., comprendiendo, entre otros, el país de Usagara. Por entonces adquirió Alemania también la sultanía de Vitu. Inglaterra cedió esta vez, aunque mal de su grado, ante la nueva ocupación; pero tan alarmante avance le

llevó á activar la obra de su extensión efectiva por las comarcas orientales.

El Sultán de Zanzíbar alegó sus derechos sobre el África Oriental, pero Inglaterra no lo sostuvo; Alemania se le impuso mediante el envío de una escuadra, y tuvo que ceder. La soberanía del Sultán se limitó, por acuerdo entre Alemania y la Gran Bretaña, á una zona litoral de diez millas de anchura y á las islas próximas á dicha costa, Zanzíbar, Pemba y Mafia.

Se señala entonces un primer límite al ensanche de ambos pueblos: la línea trazada desde la desembocadura del Uanga hasta el lago Victoria por el N. del Kilimanyaro.

Revueltos los indígenas contra sus dominadores alemanes, la situación de éstos en África llega á ser muy crítica. Gracias á una campaña afortunada de Wissmann se afirman en los nuevos territorios é Inglaterra se presta á que adquieran en administración los puertos de Dar-es-Salam y Pangani, obteniendo con esto acceso al mar, que les faltaba. En el interior, los límites no quedaban todavía fijados en definitiva.

La Colonia del Cabo se ensanchaba, en tanto, con visible perjuicio de Portugal; pero ese pueblo, cuyos históricos derechos son indiscutibles, no era bastante fuerte para detener la marcha triunfal de Inglaterra.

Alemania, á quien interesaba no dejar extenderse indefinidamente por el interior á la Gran Bretaña, trata de impedir su expansión entre el Alto Nilo y el lago Nasa.

La última, desplegando toda la actividad que las circunstancias requerían, afirma con sus actos la aspiración á formar el imperio continuo del Cabo al Nilo, abriéndose camino por los grandes lagos. Organiza la expedición de Stanley en socorro de Emin, no sólo con fines humanitarios, sino también con la idea de utilizar el esfuerzo y la iniciativa de éste para sus fines nacionales, y atraerse al famoso Pachá, que podía ser un auxiliar utilísimo para el logro de ellos.

Salvado Emin (1), entra al servicio de Alemania, defraudan-

(1) Sobre el viaje de Stanley en socorro de Emin ha publicado un artículo LA ESCUELA MODERNA en el número de Agosto último.

(N. de la R.)

do las esperanzas inglesas; la rivalidad llega á su período álgido, y al cabo, el tratado de 1.º de Julio de 1890 deslinda definitivamente las esferas de influencia.

Queda Alemania en posesión de un extenso cuadrilátero desde la costa del Mar Índico hasta la parte N. del Ñasa, las posesiones inglesas y el lago Tanganika (orilla oriental), tocando al N. de éste con el Estado del Congo. El límite N. con la posesión inglesa de Victorialand va desde la frontera del Estado libre entre el Tanganika y el Alberto Eduardo hasta el lago Victoria, y desde la orilla oriental de éste hasta la costa frente á la isla Pemba. Las considerables alturas del Kilimanyaro están dentro del territorio alemán. El límite S. con Portugal sigue la corriente del Rovuma; otra vez toca esta posesión con dominios ingleses entre el lago Ñasa y el Tanganika.

La Gran Bretaña se ha resignado á la interrupción de sus posesiones, estipulando franquicias para su comercio en la región de los lagos.

Alemania tiene además en la región SO. el Damaraland y el Namacualand, entre Benguela y los dominios británicos: posesión extendida por el contrato anglo-alemán hasta las caídas de Katima, en el curso superior del Zambeze, y el país de Camarones, de gran porvenir, en el golfo de Guinea, entre los territorios de la Real Compañía del Níger y la Guinea española, y el país de Togo, en la Guinea Septentrional.

Inglaterra obtuvo por el tratado con Alemania el protectorado sobre la isla de Zanzíbar, y al N. de las posesiones germánicas un territorio que desde la costa se extiende hasta más allá del lago Victoria, incluyendo la provincia de Emin, Uíloro y el reino de Uganda. Quédale por el NO. camino abierto para la región del Nilo. Por el N. tiene á Abisinia y á Italia.

Desde la frontera alemana entre el Ñasa y el Tanganika, las posesiones británicas no se interrumpen hasta la extremidad Sur del continente. La antigua Colonia del Cabo se ha extendido, á costa de Portugal, por la Zambezia, y llega á la región de los grandes lagos.

Merced á las minas de diamantes, los yacimientos de oro y otras sustancias minerales y el cultivo de la vid, explotados hábilmente estos recursos, el África Austral inglesa es una

región próspera, cruzada por ferrocarriles y con poblaciones de tipo europeo.

En el golfo de Aden posee Inglaterra, entre la Eritrea y el país somali de Italia, el protectorado de Zeila.

No quedan limitados á esto los dominios británicos en África. Tiene además Inglaterra parte de la Guinea Septentrional, una de las regiones más divididas del suelo africano. En ella están establecidas casi todas las potencias que han puesto la mira en África, y hay numerosas factorías comerciales. Al NO. de la colonia alemana de Camarones están los territorios de Lagos y de la Real Compañía de Níger. Sus dominios, según tratado con Francia de 5 de Agosto de 1890, comprenden el curso del Bajo Níger y todo el de su afluente el Benué y avanzan por el interior hasta una línea no definitivamente señalada todavía, y cuyos extremos son: Say, sobre el Níger, y Barrua, en la orilla del lago Tsad. Por el O. toca á una posesión francesa que corresponde en parte á la Costa de los Esclavos, Porto Novo y Kotonu, cuyo *hinterland*, ó país interior, es Dahomey, revuelto en los momentos actuales contra sus vecinos, que se disponen á ocuparlo efectivamente.

Otra vez próxima á Alemania se encuentra Inglaterra en la Costa de Oro británica (Cape-Coast y Acra), inmediata al país de los Axantis. Al E. de la misma se halla el país alemán de Togo, de la Costa de los Esclavos. La colonia de Sierra Leona y la posesión del Gambia completan los dominios ingleses en esta región.

Ha conservado la Gran Bretaña la bahía de Walfisch, el mejor puerto del territorio alemán del SO., y son suyas las islas de la Ascensión, Santa Helena y Tristán de Acuña, en el Atlántico, y las de Mauricio, Almirantes, Seychelles y Socotora, en el Oceano Índico. En resumen; puede decirse que ha abarcado una gran esfera de acción, y que mantiene en la obra colonial un puesto de preferencia.

Francia ha desplegado gran actividad en los últimos años, ensanchando notablemente sus antiguas colonias de Argelia, el Senegal y el Gabón.

Mientras que la Asociación internacional trabajaba por abrir

la vía del Congo, fundaba estaciones y realizaba adquisiciones territoriales, contrayendo méritos para ser reconocida como Estado, Savorgnan de Brazza, de origen italiano pero al servicio de Francia, realizó un fructuoso viaje por el Ogoué, encontrando en la región superior de este río una comunicación con el Congo por uno de sus afluentes de la derecha, el Alima. Esta exploración ha servido para que se funde un imperio colonial: el Congo francés.

Desde la colonia del Senegal se ha extendido por el interior hasta encontrar al Níger, río dividido hoy entre franceses (curso superior) é ingleses (parte inferior del mismo hasta su desembocadura en el golfo). Desde el Alto Senegal hasta el Níger, Francia estableció una serie de puestos y estaciones militares que mantuvieran su influjo, y proyectó, para penetrar en la región rica y bien poblada del Sudán, una vía férrea.

Pero como, dado este movimiento de expansión, los intereses de Francia podían chocar con los de Inglaterra, que trataba, asimismo, de penetrar en el Sudán desde el Bajo Níger, hubo que trazar la línea de separación entre las esferas de influencia de ambos países. Se establecen del modo siguiente por el convenio anglo-francés de 5 de Agosto de 1890. A Francia se da el alto curso del Níger hasta Say, incluyendo la importante plaza de Tembuctu. La línea de demarcación va, como hemos dicho, á limitar los territorios de la Compañía del Níger, hasta el lago Tsad, dejando al S. el Estado de Sokoto.

Tiene Francia también el protectorado de la gran isla de Madagascar y de las Comores, y le pertenece la isla de la Reunión.

A la vista del mapa, por la gran extensión á Francia en él señalada, parece la primera potencia europea en África; pero hay que tener en cuenta que constituye el Sáhara una gran parte de sus dominios, y que está muy lejos de ser la posesión de ellos efectiva. La importante colonia argelina, prolongada hasta el Sudán por el citado convenio, el protectorado de Túnez, las posesiones del Senegal, el Sudán Occidental, que se extiende por el S. hasta la Costa de Marfil, y el Dahomey con su litoral, entre dominios ingleses y alemanes, forman un todo continuo. Tratando de enlazar éstas con las del Congo francés, encuentra un obstáculo difícil de salvar, la colonia alema-

na de Camarones, que tiende también á extenderse en dirección al lago Tsad. Resultado de esta aspiración es, además, el conflicto surgido con España, que teniendo derecho á que se amplíe su zona marítima de Guinea entre el río del Campo y el Cabo de Santa Clara, hasta la frontera del Estado libre, ó sea hasta el Ubangui—según los precedentes sentados que abonan la concesión del *hinterland*, ó territorio interior que corresponde al país civilizado que ocupa la costa hasta el encuentro de dominios de otro,—debe quedar interpuesto entre el Oeste y el Nordeste africanos de Francia.

La acción colonizadora de Francia resulta eficaz y civilizadora. Prueba fehaciente es de ello el progreso de Argelia. Al S. de la misma se encuentra el desierto, territorio considerado casi inútil para la producción. Francia ha sabido aprovechar aquél. Mediante el empleo de la sonda, construye pozos artesianos, consiguiendo, con el alumbramiento de aguas, crear vegetación y hacer habitable el desierto. Al lado de los oasis naturales, hay otros creación del hombre: señal de la fecunda actividad de los franceses en el Sáhara argelino.

Además, y con el objeto de abrir una comunicación fácil con el centro de África y dar salida á los productos del interior, que hoy la tienen por medio de caravanas, y extender su influjo por el desierto, consiguiendo también fines políticos, ha concebido la idea de construir un ferrocarril transahriano. Los cambios pueden ser, mediante él, más rápidos, la comunicación más activa. Hay varios proyectos que son objeto de discusión calurosa. Si alguno de ellos se realiza, y por obra de Francia el desierto se transforma, alcanzará ésta indiscutible gloria.

P. MOLTÓ Y CAMPO REDONDO.

(Concluirá.)

EL MÉTODO ACTIVO,

EL PROCEDIMIENTO PRÁCTICO Y EL TRABAJO MANUAL EN LA GEOMETRÍA

(Conclusión) (1)

VII

CUERPOS GEOMÉTRICOS

Se presenta en primer término, como de absoluta necesidad en esta sección, una caja de sólidos: no puede darse un paso sin la intuición. Cuando la escuela no posea la colección de sólidos, puede el maestro hacerlos de cartón, cartulina, etc., fundado en el desarrollo de los mismos. De manera que también este material puede adquirirse sin dispendio.

Con los sólidos sobre la mesa, se procede del modo siguiente:

M. Eliseo, coloca á un lado todos los sólidos terminados por caras y ángulos respectivamente iguales.—D. (Lo hace.) M. Estos cuerpos se llaman *regulares*.

M. Separa á otro lado los que tienen algunas caras iguales y otras no.—D. (Lo hace.)—M. Esos sólidos se llaman *semi-regulares*.

M. Separa ahora los que tienen superficies redondas.—D. (Lo hace.)—M. Estos se llaman cuerpos *redondos*. Todos los demás cuerpos se denominan *irregulares*.

M. ¿En cuántas clases hemos divididos los cuerpos geométricos?—D. En cuatro: *regulares*, *semi-regulares*, *redondos* é *irregulares*.

(1) Véanse los dos números precedentes.

M. ¿A cuál clase pertenece éste? (tomando el cubo en la mano).—D. A los regulares.—M. ¿Por qué?—D. Porque tiene sus caras y ángulos iguales.—M. ¿A qué clase pertenece éste? (el prisma).—D. A los semi-regulares.—M. ¿Por qué?—D. Porque tiene algunas caras iguales y otras no.—M. ¿Cuáles son iguales y cuáles no?—D. (Las indica con el dedo).—M. Y éste (el cilindro), ¿a qué sección pertenece?—D. A los redondos.—M. ¿Por qué?—D. Porque es redondo por los lados.—M. ¿Y estotro? (tomando un cuerpo irregular).—D. A los irregulares.—M. ¿Por qué?—D. Porque no tiene caras ni ángulos iguales.

Hecha esta clasificación, se procede al análisis de cada clase.

Primera clase.—M. ¿Cuántos cuerpos hay en esta clase?—D. Cinco.—M. ¿Por cuántas caras está terminado cada uno?—D. Este, por cuatro; éste, por seis; éste, por ocho; éste, por doce, y éste, por veinte.—M. De ahí les vienen los nombres que llevan. TETRAEDRO, quiere decir en griego *cuatro caras*; HEXAEDRO, quiere decir *seis caras*; OCTAEDRO, *ocho caras*; DODECAEDRO, *doce caras*; ICOSAEDRO *veinte caras*. (El profesor irá mostrándolos uno por uno.) ¿Qué será, pues, el *tetraedro*?—D. Un cuerpo terminado por cuatro caras.—Maestro. ¿Hexaedro? D. Un cuerpo que tiene seis caras. (Así los demás.)

M. ¿Qué son las caras del tetraedro regular?—D. Triángulos.—M. ¿Qué clase de triángulos?—D. Equiláteros.—Maestro. Y entre sí, ¿qué son?—D. Iguales.—M. ¿Qué has dicho antes que era tetraedro?—D. Un cuerpo terminado por cuatro caras.—M. Ahora lo vas á definir, diciendo además cómo son esas caras.—D. Tetraedro es un cuerpo terminado por cuatro triángulos equiláteros iguales.—M. Este es el tetraedro regular, pues también lo hay irregular (mostrando uno), con cuatro caras designales.

M. ¿Por cuántas caras hemos dicho que está terminado este cuerpo? (el cubo).—D. Por seis.—M. ¿Cómo son las caras del hexaedro regular ó cubo?—D. Cuadradas.—M. ¿Y entre sí?—D. Iguales.—M. Defínele, pues.—D. Hexaedro regular ó cubo es un cuerpo terminado por seis caras cuadradas é iguales.—

M. Y el hexaedro irregular, ¿cuántas caras tiene?—D. Seis también.—M. ¿Cómo son?—D. Desiguales.

M. ¿Qué cuerpo es éste?—D. El octaedro.—M. ¿Por qué es octaedro?—D. Porque está terminado por ocho caras.—Maestro. ¿Qué son estas caras?—D. Triangulos equiláteros iguales.—M. Defínele.—D. Octaedro es un cuerpo terminado por ocho triángulos equiláteros iguales.—M. ¿Este es regular ó irregular?—D. Regular.—M. ¿Y este otro? (mostrándolo).—D. Irregular, porque los triángulos no son equiláteros, ni todos los ángulos son iguales.

Lo que hemos hecho con el *tetraedro*, *cubo* y *octaedro*, se hace con los demás; y he ahí cómo se lleva al niño á la definición, sin necesidad de decírsela el maestro y de hacerle un mero recipiente.

La medición de las áreas de los cuerpos no presenta grandes obstáculos, si se exceptúan los cuerpos redondos: el análisis de las superficies indica bien á las claras la manera de proceder.

Cubo.—M. ¿Cuántas caras tiene el cubo? (siempre con él en la mano).—D. Seis.—M. ¿Sabes medir una?—D. Sí, señor; multiplicando un lado por sí mismo, porque es un cuadrado.—M. Mídela.—D. (Lo hace.)—M. ¿Tendrán todas las caras esa misma superficie?—D. Sí, señor.—M. ¿Qué superficie tendrá, pues, el cubo?—D. Seis veces una cara.—M. ¿Cómo hallaremos, según esto, la superficie ó área del cubo?—D. Hallando la de una cara y multiplicándola por seis. (Que lo haga.)

Tetraedro.—M. ¿Cuántas caras tiene el tetraedro? (mostrándolo).—D. Cuatro.—M. ¿Qué son estas caras?—D. Triángulos.—M. ¿Sabes medir uno?—D. Sí, señor, multiplicando un lado por la mitad de la perpendicular.—M. Hazlo.—D. (Lo hace. La perpendicular ó altura la mide poniendo el metro de modo que una división coincida con un lado, y la arista del metro pase por el vértice opuesto.)—M. ¿Tienen todos los triángulos igual superficie que éste?—D. Sí, señor.—M. ¿Qué superficie tendrá el tetraedro?—D. Cuatro veces la de una de sus caras. (La halla.)

La misma marcha en todos los cuerpos regulares.

Prisma.—El niño analiza el prisma, y fácilmente ve que

hay que medir por separado las bases y las caras laterales, y sumar los resultados. En el prisma oblicuo (que rara vez ocurre medir), se presenta la variación de no ser iguales las caras laterales y pueden seguir el procedimiento analítico ó dar la sección perpendicular al prisma, y multiplicar el perímetro de ésta por una arista lateral. Esto último lo comprenden también perfectamente, haciendo que al medir individualmente las caras, tiren las perpendiculares en el mismo plano. Se hace.

Pirámide.—También salta á la vista que hay que medir por separado la base y las caras laterales, y que si éstas son iguales, se mide una y se multiplica por el número de ellas. Hágase.

Cilindro.—Comprenden los niños cómo se miden las bases. Desarrollándolo prácticamente, esto es, rodándolo sobre el encerado ó el papel, y mejor teniendo papel para adaptar el cilindro, se les hace ver *intuitivamente* que la superficie lateral se halla multiplicando la circunferencia de la base por la altura del cilindro. Se mide.

Cono.—Marcha análoga á la del cilindro.

Esfera.—No es fácil hacer ver al niño la razón de la regla para hallar la superficie de la esfera, y tenemos que contentarnos con decirle que dicha superficie se halla multiplicando la circunferencia de un círculo máximo de la esfera por el diámetro. El círculo máximo de la esfera es fácil de hallar, porque es fácil de hallar el diámetro de la esfera buscando en ella la mayor abertura de compás entre dos puntos, ó colocándola entre dos planos paralelos.

En los cuerpos irregulares ya se sabe que, para hallar su área, hay que ir midiendo sus diferentes caras.

Volúmenes.—Aunque más difícil que la medición de las áreas, los niños aprenden bien la medición de los volúmenes, presentándosela intuitiva y racionalmente, según vamos á ver.

Ante todo, ha de darse idea clara de lo que son el *metro cúbico*, el *decímetro cúbico* y otras unidades usuales. El *decímetro* debe tenerse hecho de madera ó de cartón.

Después se les presenta un decímetro cúbico, cuyas caras estén divididas en centímetros cuadrados, y que tenga una

décima parte separable, y en ésta un centímetro cúbico también suelto. En el *Cubo generador métrico de Tolosa* puede verse este decímetro, y el maestro puede hacerlo por sí mismo de madera.

M. (Presentando dicho decímetro.) ¿Qué unidad de medida es ésta?—D. El decímetro cúbico.—M. ¿Por qué es el decímetro cúbico?—D. Porque es un cubo que tiene un decímetro de largo, otro de ancho y otro de alto.—M. (Separando la décima que va suelta.) ¿Cuántas partes como ésta pueden hacerse del decímetro cúbico?—D. Diez.—M. De modo que ésta es la...—D. La décima parte del decímetro cúbico.—M. (Presentando el centímetro cúbico, que va suelto en la cara separada.) ¿Qué unidad es ésta?—D. El centímetro cúbico.—Maestro. ¿Por qué?—D. Porque es un cubo que tiene un centímetro de largo, otro de ancho y otro de alto.—M. ¿Cuántos centímetros cúbicos tendrá esta cara que hemos separado?—Discípulo. Ciento.—M. ¿Cómo lo sabes?—D. Porque caben diez á lo largo y otros diez á lo ancho, y diez por diez son ciento.—M. ¿Cuántas partes como ésta tiene el decímetro?—D. Diez.—M. ¿Cuántos centímetros cúbicos tendrá el decímetro cúbico?—D. Mil.—M. ¿Por qué?—D. Porque se pueden hacer diez décimas, y cada décimo tiene cien centímetros cúbicos.

Después viene, naturalmente, una serie de preguntas como estas: ¿Cuántos metros cúbicos tiene el decámetro cúbico? ¿Cuántos decámetros cúbicos tiene el hectómetro cúbico? ¿Cuántos hectómetros cúbicos tiene el kilómetro cúbico? ¿Cuántos kilómetros cúbicos tiene el miriámetro cúbico? ¿Cuántos decímetros cúbicos tiene el metro cúbico? ¿Cuántos centímetros cúbicos tiene el decímetro cúbico? ¿Cuántos milímetros cúbicos tiene el centímetro cúbico? Así comprenden los niños cómo las medidas cúbicas decimales aumentan y disminuyen de mil en mil.

Déseles idea de la vara cúbica y del pie cúbico, y de su relación; de la legua cúbica, etc., de un modo análogo al que se siguió en las unidades cuadradas.

M. ¿Cómo, pues, se hallan los cubos pequeños que tiene un cubo grande?—D. Multiplicando los que caben á lo largo, por los que caben á lo ancho y por los que caben á lo alto.

Lo que se ha hecho con el cubo puede hacerse con varios prismas, aunque sin materializar tanto, y se miden prácticamente.

Conviene aplicar inmediatamente esta teoría por ejemplos como los siguientes:

1.º Un estanque de forma cúbica, cuyo lado es 12 metros, ¿cuántas cántaras de agua puede contener?

2.º ¿Cuántas fanegas de trigo podrán echarse en una habitación de 16 metros de largo y 7 de ancho, hasta la altura de 2 metros?

3.º ¿Cuánto importará la construcción de una pared de 127 metros de longitud, 7 de altura y 9 decímetros de grueso, á 20 reales el metro cúbico?

Tetraedro.—Por medio del prisma dividido que hay en las cajas de sólidos, hágase ver intuitivamente que la pirámide y el tetraedro son la tercera parte de un prisma. Como el niño sabe ya la medida del prisma (largo, por ancho, por alto, ó sea base por altura), dirá pronto que en el tetraedro y la pirámide el volumen saldrá multiplicando la base por el tercio de la altura.

La altura del tetraedro y de la pirámide se hallan colocando la punta doblada del compás en el centro de la base, y la otra punta en el vértice ó cúspide.

No conviene detenerse en la pirámide oblicua, porque no tiene aplicación, aunque para medirla se hallaría la altura colocando el metro perpendicular á la base.

Octaedro.—M. Partiendo el octaedro por esta arista del medio, ¿qué resultaría?—D. Dos pirámides cuadrangulares (1).—M. ¿Cómo averiguarías el volumen de estas pirámides?—D. Multiplicando la base por el tercio de la altura.—M. Halla el de una.—D. (Lo hace.)—M. ¿Cuánto tendrán las dos?—D. Dos veces esto. (Multiplica el producto hallado por 2.)—M. ¿Qué volumen tiene el octaedro?—D. Este mismo: el de las dos pirámides.

En la base de estas pirámides podemos aplicar perfectamente el metro: la altura se halla colocando las puntas del

(1) No me he detenido, por ser nociones triviales, en la división del prisma ni de la pirámide en triangulares, cuadrangulares, etc., etc.

compás en dos vértices opuestos del octaedro, y la mitad de la abertura, tomada en el metro, es la altura de una pirámide.

Dodecaedro.—Hágase ver que está compuesto de doce pirámides pentagonales unidas por la cúspide, y que se mide una, y su medida se multiplica por 12.

Mídalo el niño.

La altura de una pirámide se halla fijando las puntas de un compás, dobladas convenientemente, en el centro de dos caras opuestas, y tomando la mitad de la abertura.

Como se multiplica la base de una pirámide por el tercio de su altura, y luego el producto por 12, es lo mismo multiplicar por 12 la superficie de la base de una pirámide (con lo cual resulta el área del dodecaedro), y el producto por el tercio del radio.

Icosaedro.—Análogo procedimiento que en el dodecaedro.

Esfera.—Por analogía con el dodecaedro y con el icosaedro; esto es, considerándola formada por infinito número de pirámides unidas por la base, se multiplica la superficie por el tercio del radio.

Cilindro.—Por analogía con el prisma; es decir, considerándolo como prisma de infinitas caras, se multiplica la superficie de una base por la altura del cilindro.

Cono.—Por analogía con la pirámide; es decir, considerándolo como pirámide de infinitas caras, se multiplica la base por el tercio de la altura.

Ocioso parece advertir que estas analogías ha de descubrirlas el niño por las indicaciones del maestro.

Práctica en los sólidos.

Aplicaciones en problemas como éstos:

- 1.º ¿Cuánto pesa una bola de hierro dulce, cuyo diámetro es de 90 centímetros?
- 2.º ¿Cuántos cántaros de vino caben en un lago cilíndrico de 4 metros de diámetro y 5 de altura?
- 3.º ¿Cuántas fanegas de trigo hay en un montón de forma cónica, cuya altura es metro y medio, y 5 metros el diámetro de la base?

Se ha visto que, en todas las operaciones con los sólidos, son perfectamente aplicables la *intuición*, la *inducción* y el *procedimiento práctico*; y, aplicando aquéllas y éste, el niño deja de ser un rutinario *repetidor*, llega á la verdad *por su esfuerzo personal*, y sabe perfectamente, porque lo *hace* todo por sí mismo.

Apliquemos ahora el *trabajo manual*.

De papel, sin más que darle los dobles convenientes, pueden hacer los niños toda clase de triángulos y cuadriláteros, y también algunos polígonos. Los sólidos ya sabemos cómo se desarrollan: cortando convenientemente la figuras que resultan, se reconstruyen aquéllos doblándolas por las aristas y uniendo los bordes libres con puntadas, papel engomado, etc.

Se completa este trabajo con el dibujo de dichos cuerpos.

Por último, deben ejercitarse los niños en hallar el peso de algunas materias por el volumen de ellas, y el volumen por el peso, valiéndose de tablas de pesos específicos.

En los pueblos vinícolas es utilísimo el ejercicio de aforo de cubas.

Voy á terminar, señalando una dificultad que suele alegarse por algunos maestros: la de que esta enseñanza tiene que darla el profesor, y sólo el profesor.

Perfectamente; es así. ¿Y qué? ¿No estamos ya convencidos de que el profesor, y sólo el profesor, es el que *educa y enseña convenientemente*? El maestro que desee las cosas bien hechas, encárguese él de hacerlas; si las encomienda á instructores, saldrán siempre mal, sin excepción.

¿Y cómo podrá el maestro atender á todos los niños?

Veinte años de experiencia me han demostrado que las lecciones *simultáneas* producen excelentes resultados; pues aunque parezca que no á todos los niños puede aprovechar una lección, como se sepa presentarla, huyendo de toda rutina, á modo de conversación ó diálogo familiar, como cultura de la inteligencia y aprovechando todas las ocasiones que para la *educación é instrucción general* de los alumnos se presenten, los grandes como grandes y los pequeños como pequeños, todos reportan provecho de ellas, más, mucho más, infinitamente más que de ese mecanismo rutinario de la enseñanza

mutua y excesivamente excéntrica y fraccionada. Todo consiste en comprender qué parte de la lección ha de dedicarse á cada grado de niños, y en distribuir convenientemente los trabajos prácticos para tener útilmente ocupados á unos, mientras el maestro está con otros en lecciones que á los primeros no convienen por una ú otra circunstancia.

En esas lecciones simultáneas es donde realmente se puede emplear el método *activo*, donde el niño aprende á discurrir, donde se forma su inteligencia y su corazón (objetivo principal de la escuela primaria), donde se forma el hombre, no en círculos y más círculos, que se mueven mecánicamente, á modo de las ruedas de un reloj, por el impulso de un muelle, que aquí es el maestro; y como el método *activo* reclama imperiosamente el procedimiento *práctico*, éste completa á aquél y proporciona el gran recurso para el empleo útil del tiempo y del trabajo.

Pocas, muy pocas secciones en la escuela; no fiarse de instructores, que hacen poco y mal; y muchas lecciones simultáneas, todas las posibles, porque éstas son las verdaderamente *instructivas y educadoras*. Así lo vengo ejecutando hace años, y siempre he tenido tiempo suficiente para desenvolver todo el programa, sin fatiga para mí ni para mis discípulos.

Quizás en otra ocasión más oportuna—porque este trabajo me ha resultado algo largo para que me extienda ahora en un punto ajeno á él—trate de este asunto con la detención que merece, limitándome por hoy á aconsejar á mis compañeros la adopción de todos estos recursos; que, si no son nuevos, lo parecen, por no estar generalizados. Hay que romper con energía esos viejos moldes de la escuela rutinaria, y entrar resueltamente de plano en la pedagogía moderna. Marchar nosotros á remolque del progreso de nuestro tiempo, sería nuestra bochornosa deshonra ante el país ilustrado, que nos miraría con desprecio, y en ello tendríamos seguramente nuestro merecido castigo. Pero hagámonos dignos del siglo en que vivimos; *cerremos las escuelas á sistemas, métodos y procedimientos que deben ser declarados en huelga*, y pasar, por anticuados, á la pedagogía histórica; peleemos con fe y constancia contra el empirismo rezagado; y esa nueva sociedad culta que

formemos sabrá recompensar á sus educadores, porque, á la luz de la clara inteligencia que le habremos dado, comprenderá que el maestro de escuela es de los primeros funcionarios de la nación y el más indispensable en la vida de los pueblos modernos.

ESTEBAN OCA,

Regente de la Normal de Maestros de Logroño.

UNA LECTURA EXPLICADA

(FRAGMENTO DEL «DIARIO DE UN MAESTRO») ⁽¹⁾

A D. Baltasar Perales y Boluda,

Regente de la Escuela Normal de Valencia.

Desde hace mucho tiempo consigno en un cuaderno los sucesos más salientes de mi vida profesional. Un día en que me hallé accidentalmente al cuidado de una escuela durante la clase de lectura, quiso la casualidad que leyeran los niños una fábula de Samaniego, que había oído yo explicar á usted en los años felices de mi infancia; la impresión que me produjo este recuerdo fué parte á que intentara explicar también aquella bella ficción del más popular de nuestros fabulistas, y el interés con que los niños me escucharon y la inteligencia que reflejaban sus miradas durante el relato, me produjeron una de las más grandes emociones de mi vida de maestro.

Pocos momentos después, solo ante mi cuaderno, dejé correr la pluma consignando este suceso, mezclado con los dulces recuerdos que siempre evoca en mi memoria el nombre de usted; pagaba así un justo tributo á lo mucho que le debo, y satisfacía á la vez una necesidad de mi corazón. No creí nunca que aquellas líneas pudieran algún día publicarse; escribía para mí, y no puse cuidado en el estilo ni en el orden de las ideas; guiaba la pluma el corazón más que la cabeza, y la dejé correr á su libre albedrío. Hoy he arrancado esas páginas de mi *Diario* y las reproduzco del mismo modo que

(1) En el núm. 1.º de este tomo (Enero de 1892), pág. 19, hemos publicado otro Fragmento de este mismo Diario.

fueron escritas, sin tocar á ellas ni una tilde. Sé que ofendo su modestia al sacarlas á luz; pero experimento tan vivo deseo de consignar públicamente mi reconocimiento y mi carísimo hacia usted, y es LA ESCUELA MODERNA tribuna tan adecuada para efectuarlo, que, aun á riesgo de contrariarle, doy estas líneas á la publicidad, confiado en su benevolencia.

Cuando apenas cumplidos diecisiete años perdí de vista, en calurosa tarde de Agosto, la veleta del Miguelete (1), no creí ausentarme indefinidamente de mi país natal. Dejaba en él lo que más amaba: mi madre, y todo cuanto tenía para el corazón dulce atractivo. La familia, los amigos, la escuela, la ciudad y la huerta, me parecía que formaban parte de mi ser, y sin ellos no concebía la existencia... Catorce años han transcurrido ya; sólo por algunas horas ó por muy pocos días he vuelto á vivir en mi ciudad querida; pero nunca he olvidado hacer en ella una visita para mí muy grata, de la que siempre he salido con los ojos húmedos y el corazón emocionado: la visita á mi maestro. ¡Le debo tanto! Él despertó mi vocación con su arte inimitable; semejarme á él, gozar enseñando cual él lo hacía y sigue hoy haciéndolo; adaptar mi lenguaje con la sencillez y prodigiosa claridad suyas á las tiernas inteligencias, era para mí el ideal, la única aspiración de mi edad juvenil. ¡Inútil empeño desviarme de la vocación despertada y robustecida con tan excelente ejemplo! Iba yo á Madrid para presentarme á oposiciones á un cuerpo administrativo del Estado, y lo que hice fué matricularme en la Normal Central para cursar el cuarto año; concluida la carrera de maestro, me ofrecieron un ascenso en la administración civil, de la que formaba yo parte, pero hallé muy preferible aceptar un modesto cargo en una Escuela Normal de provincia, por cierto mezquinamente retribuido.

*
* *

Prueban las anteriores líneas lo arraigado de mi vocación; pero si se quiere una prueba más de la benéfica y constante

(1) Nombre que lleva el campanario de la catedral de Valencia.

influencia que mi maestro ejerció sobre mí, he aquí un nuevo recuerdo, que evocaré siempre con cariño.

Antes de dejar á Valencia lleváronme los azares de la suerte á regentar, en concepto de sustituto, una escuela rural, cuyo maestro propietario padecía una pasajera afección á la vista: á pesar de mis pocos años, de mi escasa educación pedagógica y de mi ninguna experiencia, no me arredré ni un instante; todo me lo encontré hecho con organizar aquella escuela cual lo estaba la de mi maestro y con seguir en ella análoga marcha, idénticos procedimientos. Recibí entonces inequívocas muestras de aprobación por los resultados obtenidos, salvo el ilustrado parecer del vocal visitador de la Junta de primera enseñanza, quien halló que mi escribanía, que era de latón, no estaba todo lo dorada y brillante que era susceptible, recomendándome con gran interés el uso de los polvos de limpiar metales, la arena y el zumo de limón (1).

*
* *

El afecto á mi maestro es para mí un verdadero cuito; su cariñoso recuerdo me acompaña siempre, y no hay éxito mío, por pequeño que sea, que no se lo atribuya; y cuando oigo una alabanza de labios de quienes deben juzgar mi labor como maestro, pienso siempre: ¡ah, si le vieráis trabajar á él! ¡Con qué grato contento leí su discurso pronunciado en el Congreso pedagógico de 1882; con qué ardiente entusiasmo le he aplaudido en las Asambleas de maestros que se celebran en Valencia durante las ferias de Julio; con qué respetuosa admiración leo sus obras, ya muy numerosas! Sus hijos son para mí cual hermanos, hermanos del corazón; su amable esposa es como parte de mi familia, algo de mi casa.

Pero, se dirá: ¿qué relación pueden tener estos recuerdos con una lectura explicada? Mucha, porque antes de haber leído yo en el *Manuel général de l'instruction primaire*, de la casa Hachette, modelos de esta clase de lecturas, y de haber oído hablar de Vincent, Delon, Paul Bert y tantos otros como

(1) Perdónese este pequeño desahogo que consignamos por no tocar al original, que fué escrito hace bastantes años.

en el extranjero se han ocupado de tan interesante cuestión pedagógica, ya mi maestro aplicaba este procedimiento en su escuela y se preocupaba de hacernos comprender lo leído y sacar de ello el mayor fruto posible para nuestra inteligencia y nuestro corazón.

Las fábulas, á pesar de las múltiples dificultades que su forma ofrece, y seguramente por esto mismo, eran objeto especial de explicación; mi memoria ha conservado entre los recuerdos infantiles una, cuyo significado me impresionó de un modo singular, titulada *Los dos titiriteros*, de la colección de Samaniego. Parece ayer cuando oí por vez primera de labios de mi maestro explicar tan interesantísima fábula, los oportunos comentarios y las discretas observaciones que sobre su conjunto y cada uno de sus curiosísimos detalles nos hizo. La introducción, sobriamente expuesta, y las proezas del segundo titiritero, personificación del *vicio*; cada uno de aquellos prodigios, que tanto nos admiraban, han quedado de modo indeleble en mi memoria: las botellas que se transforman en espadas, los bolsillos repletos de doblones, convirtiéndose en cordeles, una *letra* de mil pesos que se torna en candado para los labios de un relator, la ignorancia de un abate puesta de relieve por el mágico espejo, la demanda del santero convertida en merienda de chorizos...; todo cuanto allí se relata adquirió para nosotros diáfana claridad, y no atribuimos al arte de la magia, sino á consecuencia naturalísima del vicio, todos aquellos portentos á que no alcanzaba la virtud de los renombrados polvos de la *madre Celestina*, según gráfica expresión del primer titiritero.

Todas estas ideas han vuelto á pasar hoy por mi mente, y he tenido ocasión de repetirlas, rodeado de tiernos discípulos, que han seguido con viva atención los comentarios y explicaciones que sobre la misma fábula les he dado: ¿recordarán ellos también, dentro de algunos años, la moral que encierra esta composición? ¿Irá unido á este recuerdo, como lo va al mío, la imagen de quien se la explicó, rodeada de la aureola de afecto y respeto que acompaña en mi corazón á la imagen de mi maestro? ¡Quién sabe! Sembremos, sembremos: Dios cuidará de la cosecha...

Aquí terminan las páginas de mi *Diario*, en lo que se refiere al tema que encabeza estas líneas. Para quien esto escribe, constituyen uno de los más felices y dulces recuerdos que guarda la memoria, de esos que sirven de luminar en la ruda tarea de la enseñanza, y de grato recuerdo en las amarguras de la profesión. ¡Ojalá no cause enojo su lectura á nuestros compañeros!

ALEJANDRO DE TUDELA,

*Profesor de la Escuela Normal de Maestras de Tarragona,
é interino de la de Maestros.*

EJERCICIOS PRÁCTICOS DE ARITMÉTICA

Y GEOMETRÍA

PROBLEMAS DE ARITMÉTICA

PROBLEMA 20. Una vaca ha dado en un año la suficiente leche para fabricar 65 kilogramos de manteca, á 2,90 pesetas el kilogramo. El precio de la leche es 20 céntimos litro. Se sabe, además, que son necesarios 100 litros de leche para fabricar 4.125 kilogramos de manteca.

¿Será más ventajoso hacer manteca, ó vender la leche?

Solución:

Si para hacer 4.125 kilogramos de manteca se necesitan 100 litros de leche, para hacer 65 kilogramos se necesitará

$$\frac{100 \times 65.000}{4.125} = 1.576 \text{ litros.}$$

Estos litros, á 0,20 pesetas, valdrán $0,20 \times 1.576 = 315,20$ pesetas.

La manteca vale á 2,80 pesetas; luego los 65 kilogramos valdrán $2,80 \times 65 = 182$ pesetas.

Hay mayor ventaja en vender leche.

Para que saliese el mismo resultado, era preciso vender la manteca á

$$\frac{315,20}{65} = 4,80 \text{ pesetas.}$$

PROBLEMA 21. Un sujeto gasta los $\frac{3}{7}$ de su capital en la adquisición de una finca sobre la cual quiere edificar una casa que le cuesta los $\frac{2}{5}$ de lo que le resta. Alquila todo en 1.000 pesetas, y saca de ello el 3,75 por 100. ¿Cuál es el precio de la propiedad y el de la casa?

Solución:

El 3,75 por 100 de un capital que produce 1.000 pesetas, será

$$\frac{100 \times 1.000}{3,75} = 26.666,66 \text{ pesetas.}$$

Esto es lo que vale todo.

Ahora bien: la propiedad cuesta $\frac{3}{7}$ de su capital, y la casa
 los $\frac{2}{5}$ del resto, ó los $\frac{2}{5}$ de $\frac{4}{7} = \frac{8}{35}$

Luego $\frac{3}{7} \times \frac{8}{35} = \frac{105 \times 56}{245} = \frac{23}{35}$, $\frac{23}{35}$ del capital val-
 len 26.666,66 pesetas; luego $\frac{1}{23}$ valdrá $\frac{26.666,66}{23}$, y $\frac{35}{35}$
 valdrán 25 veces más; esto es: la propiedad, 17.391,50 pesetas.
 la casa, 9.275,35

PROBLEMA 22. Tres personas que tienen que recorrer 40 kiló-
 metros se entienden con otras dos que tienen que andar 22, y alqui-
 lan un coche por 20,50 pesetas.

¿Cuánto tiene que pagar cada uno?

R.—Las tres primeras, 5 pesetas; las otras dos, 2,75.

PROBLEMA 23. Un viajero anda 1.500 pasos por kilómetro y 125
 al minuto. Se encuentra á 12 kilómetros de un pueblo adonde
 quiere llegar á media noche. ¿A qué hora debe salir de casa, si á
 causa de la noche su velocidad se halla disminuida en $\frac{1}{10}$?

Solución:

Es evidente que durante el día, para andar un kilómetro, tarda-
 rá doce minutos; porque $\frac{1.500}{125} = 12$.

Durante la noche, su velocidad se disminuye en $\frac{1}{10}$; luego
 en doce minutos recorrerá 900 metros.

Como hay una distancia de 12 kilómetros, le costará

$$\frac{12 \times 12}{0,9 \text{ km.}} = 160 \text{ minutos.}$$

Luego deberá salir á las doce menos ciento sesenta minutos, ó
 sea á las nueve y veinte minutos de la noche.

PROBLEMA 24. Un comerciante compra vino á 60 céntimos el

litro; lo vende á 65 céntimos la botella. ¿Cuánto ganará en cada hectolitro, si cada cinco botellas caben cuatro litros?

R.—21,25 pesetas.

PROBLEMA 25. Se compran alfileres á 8 pesetas el millar. ¿Cuántos se pueden dar por cinco céntimos, si se quiere ganar el 25 por ciento sobre el precio de compra, y cuántos se podrán dar por el mismo dinero si se quiere ganar 25 por 100 sobre el precio de la primera venta?

Solución:

Como se quiere ganar el 25 por 100, se venderá en 125 pesetas lo que ha costado 100. Por consiguiente, se deberá vender el millar de alfileres á

$$\frac{8 \times 125}{100} = 10 \text{ pesetas.}$$

Por cinco céntimos se darán

$$\frac{1.000 \times 0,85}{10} = 5.$$

Si se quiere ganar el 25 por 100 sobre el precio de la primera venta, será el millar

$$\frac{10 \times 25}{100} = 2,50; \text{ y lo que vale será } 12,50.$$

Luego por cinco céntimos se darán

$$\frac{1.000 \times 0,05}{12,5} = 4 \text{ alfileres.}$$

PROBLEMA 26. Seis herederos se parten una herencia de 32.000 pesetas. El segundo recibe cuatro veces más que el primero, y 1.500 pesetas. El tercero la mitad del primero, menos 120 pesetas. El cuarto la cuarta parte del segundo, menos 415 pesetas. El quinto tanto como el primero y el cuarto, menos 320 pesetas. El sexto tanto como el primero y el tercero, más 540 pesetas. ¿Cuál es la parte de cada uno?

Solución:

Si llamamos x á la parte del primer heredero, tendremos:

$$1.^\circ = x.$$

$$2.^\circ = 4x + 1.500.$$

$$3.^\circ = \frac{x}{2} - 120.$$

$$4.^\circ = \frac{4x + 1.500}{4} - 415 = x + 375 - 415 = x - 40.$$

$$5.^\circ = x + x - 40 - 320 = 2x - 360.$$

$$6.^\circ = x + \frac{x}{2} - 120 + 540 = x + \frac{x}{2} + 420.$$

Y sumando estas partes tendremos

$$10x + 1.400 = 32.000$$

$$x = \frac{32.000 - 1.400}{10} = 3.060 \text{ pesetas que recibe el primer}$$

heredero; y sabido esto, fácil es calcular lo de los demás.

PROBLEMA 27. Durante dos años y medio, á interés simple, ha producido un capital cierta cantidad igual á $\frac{1}{8}$ de ese capital. El capital y los intereses ascienden á 22.500 pesetas. ¿Cuál será el tanto por 100?

Solución:

Sea x el capital. El interés es $\frac{1}{8}$ de dicho capital; luego capital é intereses ascienden á

$$x + \frac{x}{8} = \frac{9}{8}x, \text{ y, por tanto, á 22.500 pesetas.}$$

$$\text{Luego } \frac{x}{8} \text{ será } \frac{22.500}{9} \text{ y } \frac{8}{8} \text{ ó sea el capital, será}$$

$$\frac{22.500 \times 8}{9} = 20.000 \text{ pesetas.}$$

El interés será $22.500 - 20.000 = 2.500$ en treinta meses. Ahora no hay más que calcular el interés que representan 2.500 pesetas de ganancia en treinta meses de un capital de 20.000 pesetas, y será

$$i = \frac{1.200 \times 2.500}{20.000 \times 30} = 5 \text{ por } 100.$$

Otra solución:

Sea x el capital, la ganancia ó interés será $\frac{x}{8}$

Capital é intereses ascienden á 22.500 pesetas; luego tendremos la ecuación

$$\frac{9x}{8} = 22.500; = 9x = 180.000.$$

$$\text{Luego } x = \frac{180.000}{9} = 20.000 \text{ pesetas.}$$

Lo demás se resuelve como en la solución anterior.

E. G. B.

LOS RESULTADOS

DE LOS ÚLTIMOS CONGRESOS PEDAGÓGICOS

III

CONGRESO DE LOS MAESTROS DEL CANTÓN DE NEUCHÂTEL

En virtud de un mandato de la ley se reunieron, en los días 14 y 15 de Septiembre último, los maestros y maestras del cantón de Neuchâtel, presididos por el jefe del Departamento de Instrucción Pública, para resolver sobre los importantes temas que transcribimos á continuación, que previamente se habían sometido á su estudio.

Tema I.—*Los ejercicios físicos en la escuela primaria; su organización é inclusión en el programa y horario escolares, y grado en que influyen en la educación del niño.*

Tema II.—*Los castigos y recompensas en la escuela primaria; efectos que producen sobre el carácter del niño.—Papel y responsabilidad de la escuela en la educación popular.*

Después de interesante discusión, la Asamblea votó las conclusiones siguientes á propósito de cada uno de estos dos temas:

Sobre el I:

1.º Los ejercicios físicos tienen gran influencia en el desarrollo general del niño. Constituyen el mejor medio para combatir el recargo de trabajo intelectual en los escolares y los efectos del sedentarismo.

2.º Los ejercicios físicos pueden distribuirse en los siguientes grupos: a) Gimnasia. b) Ejercicios militares. c) Juegos, excursiones, natación, etc. d) Ejercicios de evaluación de longitudes, pesos; el canto, el dibujo. e) Trabajos manuales.

3.º En cuanto sea posible, se dará la enseñanza de la gimnasia por maestros especialistas. El nombramiento de maestros que reco-

rrieran las diversas escuelas traerla inmediatamente la ventaja de dar más unidad á este importante ramo de enseñanza.

4.º Deben construirse gimnasios adecuados en cada aldea. La Confederación debería ayudar estas construcciones subvencionándolas.

5.º Fuera de las clases consagradas especialmente á la gimnasia, se obligará á los alumnos á ejecutar, en la misma sala de clase, movimientos de brazos, piernas, tronco, etc. En los paseos harán ejercicios militares; pudiéndose también ejercitarlos sucesivamente en la marcha, carrera, natación, subida á los árboles, á arrojar piedras y á luchar.

6.º Se recomienda la introducción de los trabajos manuales en todos los grados de la escuela primaria. Esta enseñanza será obligatoria y gratuita para todos los alumnos de las localidades en que se introduzca.

7.º En las clases inferiores, se confiará dicha enseñanza á las maestras fröbelianas; en los grados medios y superior se dará por maestros especiales ó por el que dirija la clase.

8.º Deberían organizarse cursos especiales para que las futuras maestras puedan iniciarse en el aprendizaje de la cartonería. Sería también de desear, por otra parte, que todas las maestras poseyesen el diploma especial que las habilita para poder dar la enseñanza según el sistema de Fröbel.

9.º Dicha enseñanza comprenderá cuatro cursos, á saber: *a*) El curso del programa fröbeliano para las escuelas infantiles. *b*) Para el grado inferior, el plegado, recortado y tejido en papel. *c*) La cartonería para el grado medio. *d*) Trabajo en madera, hierro, torno y modelado en el grado superior.

10. Los cursos serían de dos horas por semana á lo menos, y tendrían lugar al concluir el día escolar.

11. En verano pudieran reemplazarse los trabajos manuales en las escuelas rurales, por nociones teórico-prácticas de agricultura, arboricultura, etc. A este efecto, los Ayuntamientos deberían poner á disposición del maestro el terreno necesario para trabajar con sus discípulos.

Conclusiones sobre el tema II.

A.—Castigos.

1.º En las escuelas públicas, tales como están organizadas, son necesarios los castigos.

2.º Deben tener estos por objeto la represión del mal, impedir, si es posible, su repetición y, sobre todo, la corrección del culpable.

3.º Para que los castigos produzcan buenos efectos, deben aplicarlos los maestros penetrados de un profundo amor á la niñez. Deben imponerse rara vez, con la mayor imparcialidad y estricta justicia. Por justicia entendemos, en este caso, no solamente el castigo de todo niño que se hace merecedor á una pena, sino también que la pena aplicada guarde proporción con la falta cometida, la edad del niño y su desarrollo físico, intelectual y moral.

4.º Los castigos recomendados son: reprensión privada, ídem en presencia de la clase, malas notas, aviso á los padres, tareas escolares en la casa, retención en la escuela y comparecencia ante la autoridad escolar. En los casos de faltas muy graves, esta última autoridad podrá aplicar la pena de prisión al culpable, la expulsión de la escuela ó su reclusión en un establecimiento penal especial.

B.—Recompensas.

Las recompensas son útiles en educación:

1.º La mejor es la que se deriva del sentimiento del deber cumplido.

2.º Las demás recompensas no deben ser objeto de este deber, sino un estímulo para cumplirlo; no constituirán el precio y el pago del trabajo del alumno, sino un testimonio de la satisfacción del maestro para estimularlo á que persevere en el buen camino.

3.º Deben concederse siempre con tacto, moderación, discernimiento é imparcialidad, y acordarse de tal suerte que no hagan nacer ningún sentimiento de orgullo ó de vanidad en el corazón del niño que las reciba, ni envidia ó pesar en el que se ve privado de ellas.

4.º Nos parecen buenas recompensas: a) Una mirada ó sonrisa afectuosa, una palabra amistosa y la aprobación delante de los demás niños de la clase, pero con ciertas precauciones. b) Buenas notas. c) Hacer constar el hecho que las motive en el cuaderno de conducta. d) Recitación de una historia interesante ó un paseo.

5.º Los premios y menciones honoríficas que se otorgan á los mejores alumnos al concluir el año escolar nos parecen un medio excelente de recompensas. Sin embargo, no estando unánimes las opiniones respecto de este particular, y pudiendo ellas variar según el espíritu público dominante en las diversas localidades, creemos prudente que se deje á cada autoridad escolar la suficiente libertad para que mantenga ó suprima las distribuciones de premios, previa consulta al cuerpo docente primario de la circunscripción respectiva.

C.—Papel y responsabilidad de la escuela en la educación pública:

1.º Para el desarrollo físico, intelectual y moral de la juventud, la escuela debe aunar sus esfuerzos á los de la familia.

A.—Desde el punto de vista físico, ella cumplirá su misión: *a)*. Construyendo locales vastos, bien aireados y con suficiente luz; y poseyendo un mobiliario y material escolar de buena calidad y conforme con las leyes de la higiene; *b)*. Haciendo que los ejercicios corporales alternen con los trabajos del espíritu.

B.—Desde el punto de vista intelectual: *a)*. Mediante programas bien coordinados, que pequen más bien por lo elemental que por recargos de materias, y adecuados á las tiernas inteligencias de los niños. *b)* Tanto los maestros como las autoridades escolares cuidarán de una manera especial de imprimir á la enseñanza un carácter práctico, procurando, sobre todo, que se desarrolle en los niños el espíritu de observación, la reflexión, el juicio y la razón, sin olvidar por eso la facultad preciosa de la memoria, un poco descuidada en estos últimos tiempos. *c)* Proporcionando pocos, pero sólidos conocimientos de las materias más esenciales y de más aplicación en la vida ordinaria.

C.—Desde el punto de vista moral: Desarrollando en todos los niños hábitos de orden, limpieza, amor al trabajo, el sentimiento del deber, las afecciones de familia, el amor á Dios y al prójimo. Así formará la escuela niños obedientes, padres y madres de familia respetables, y ciudadanos ilustrados y útiles. Siendo la cultura moral la más preciosa de todas, la enseñanza debe concurrir á formarla.

A. G.

EFEMÉRIDES

MAYO

1

- 1108. Muere en Toledo D. Alfonso VI de Castilla.
- 1754. Nacimiento del pedagogo alemán Overberg.
- 1769. Nace en Irlanda sir Arturo Wellesley, duque de Wellington.
- 1821. Muere Napoleón I en la isla de Santa Elena.

2

- 1531. El emperador Carlos V funda la Universidad de Granada.
- 1808. Levantamiento del pueblo de Madrid contra los franceses.
- 1864. Muere en París el célebre compositor Meyerbeer.
- 1878. Ley reorganizando la primera enseñanza en Portugal.

3

- 1500. Descubrimiento del Brasil por el capitán Alvarez de Cabral.
- 1515. Apertura del Concilio de Letrán.
- 1773. Muere en el convento de San Felipe el Real de Madrid el padre Flórez.
- 1853. Muere Donoso Cortés.

4

- 1529. Apertura de las Cortes por Carlos I.
- 1776. Nacimiento del filósofo Herbart.
- 1796. Nacimiento de Horacio Mann.
- 1808. Murat se hace nombrar lugarteniente general de Carlos IV de España.
- 1814. Fernando VII derrumba el Gobierno constitucional de España.
- 1846. Principian las obras del ferrocarril de Madrid á Aranjuez.

5

- 1432. Es decapitado en la plaza de San Marcos de Venecia el célebre general Carmagnola.

- 1687. Carlos II da el título de ciudad á Alcalá de Henares.
- 1808. Carlos IV abdica forzosamente en Napoleón I el trono de España.

6

- 1093. D. Alfonso VI de Castilla conquista á Lisboa.
- 1527. Muere el condestable de Borbón en el sitio de Roma.
- 1534. Nace en Madrid Antonio Pérez, célebre privado de Felipe II
- 1540. Muere el insigne pedagogo español Luis Vives.
- 1809. Nace en el Valle de la Serena Juan Donoso Cortés.
- 1882. Decreto creando el Museo pedagógico de Madrid.

7

- 399. (Antes de Jesucristo). Muerte de Sócrates.
- 1027. Alfonso V de Aragón es herido en el sitio de Viseo.
- 1429. Juana de Arco liberta la ciudad de Orleans, sitiada por los ingleses.
- 1594. Renuncia Felipe II á los Estados de Flandes.
- 1848. Sublevación militar en Madrid, en la cual es muerto el capitán general D. José Fulgosio.

8

- 1509. Los españoles, á las órdenes del cardenal Cisneros, conquistan á Orán.
- 1660. Restablecimiento de los Estuardos en el trono de Inglaterra.
- 1802. El Senado francés reelige á Bonaparte cónsul vitalicio.
- 1808. Abdicación forzosa de los Reyes de España.
- 1841. El general Espartero es proclamado Regente del Reino.

9

- 1204. El conde de Flandes es proclamado emperador de Constantinopla.
- 1808. La población de Oviedo se pronuncia contra los franceses.
- 1812. Martín (el Empecinado) bate á los franceses, quienes evacúan á Cuenca.

10

- 1559. Enrique II de Francia es muerto en un torneo por el conde de Montgomery.

- 1754. Nace en Oviedo el notable historiador sagrado Martínez Marina.
- 1774. Muere Luis XV de Francia.
- 1826. Muere repentinamente el rey Juan VI de Portugal.
- 1859. Napoleón III sale de París para tomar el mando del ejército de Italia.
- 1871. Fírmase en Francfort la paz definitiva entre Francia y Prusia.

11

- 1420. La corona de Nápoles es incorporada á la de Aragón.
- 1606. Muere el reputado escritor Fr. José de Sigüenza.
- 1839. Memorable acción de Rames.
- 1860. Entrada oficial del ejército de África en Madrid.

12

- 1513. Principia á edificarse la catedral de Salamanca.
- 1588. Primeras barricadas del pueblo de París contra las tropas de Enrique III.
- 1724. Heroica defensa de la plaza de Ceuta contra el ejército africano.
- 1871. Inaugúrase en Madrid la Exposición de «El Fomento de las Artes» con asistencia de S. M. el rey D. Amadeo I.

13

- 1610. Coronación de María de Médicis.
- 1792. Nace en Sinigaglia (Italia) el venerable Pío IX.
- 1879. Decreto creando en París un Museo pedagógico.

14

- 1262. Fundación de la Universidad de Palencia.
- 1333. Nace en Burgos D. Pedro I de Castilla.
- 1610. Enrique IV de Francia muere asesinado por Ravallac.
- 1869. Ley orgánica de la instrucción primaria en Austria.
- 1870. Las Cortes Constituyentes españolas aprueban el establecimiento del matrimonio civil.

15

- 1097. Sitio de Nicea por los cruzados.
- 1187. Alfonso VIII da fuero á la villa de Haro.
- 1528. Celébrase la primera misa en San Isidro del Campo.

1811. El general D. Ambrosio de la Cuadra derrota á los franceses en Úbeda.

16

1569. Muere el escritor venerable maestro Juan de Avila.
 1797. Entrada de Augereau en Venecia.
 1811. Batalla de Albuera, ganada á los franceses por Benefort.
 1871. Es derribada la columna *Vendôme* en París, por orden de la *Commune*.

17

1440. Descubrimiento de la imprenta por Gutenberg.
 1809. Napoleón reúne los Estados Romanos al Imperio.
 1822. Agustín de Itúrbide es proclamado emperador de Méjico.
 1829. Muere en Aranjuez la reina Amalia, esposa de Fernando VII.

18

1343. Don Pedro del *Punyalet* se apodera de Mallorca.
 1838. Muere en París el ilustre diplomático príncipe de Talleyrand.
 1845. Abdicación de D. Carlos á favor de Montemolín.
 1848. El duque de Valencia da sus pasaportes al embajador de Inglaterra.
 1871. La Asamblea francesa ratifica el tratado de paz entre Francia y Alemania.
 1822. Muere Valentín Hany, fundador de las escuelas de ciegos.

19

1396. Muere de una caída de caballo D. Juan I el Cazador.
 1536. Muere en Londres, en público cadalso, la reina Ana Bolena.
 1564. Muere Calvino.
 1702. Felipe V de España entra en Nápoles y toma posesión del reino.
 1762. Nace el filósofo y pedagogo alemán Fritichte.

20

1506. Muere en Valladolid, á los setenta años de edad, el ilustre navegante y descubridor del Nuevo Mundo, Cristóbal Colón.

1869. Las Cortes Constituyentes votan (214 contra 71) la monarquía democrática.

21

1348. Motín del pueblo de Barcelona contra los judíos del barrio del Call.
 1527. Nace en Valladolid el rey Felipe II.
 1871. Las tropas del Gobierno francés entran en París por la puerta de Saint-Cloud.

22

337. Muerte del emperador Constantino.
 1213. Alfonso VIII de Castilla conquista á los moros la ciudad de Alcaraz.
 1813. El Empecinado defiende heroicamente á Alcalá de Henares.
 1814. Créase en el Palacio de Madrid el Archivo general de la Real Casa y Patrimonio.

23

1543. Muerte de Copérnico.
 1808. Alboroto en Valencia contra los franceses.
 1842. Muere en Madrid el insigne poeta español Espronceda, autor de *El diablo mundo*.
 1849. Parte de Barcelona una flota con una división en auxilio de Pío IX.

24

1524. Muere Bayard en Biágrasso.
 1814. Las Cortes ordenan se erija un monumento á los héroes del 2 de Mayo de 1808.
 1871. Son fusilados en París, de orden de la *Commune*, monseñor Darboy y otros.
 1872. Serrano firma en Amoravieta un convenio de indulto con la Diputación carlista de Vizcaya.

25

1085. Alfonso VI de Castilla conquista á Toledo.
 1681. Muere en Madrid el eminente poeta Calderón de la Barca.
 1692. Batalla naval de la Hongue.

26

866. Alfonso III el Magno es proclamado rey de León.
 1808. Sevilla se subleva contra los franceses.
 1860. Entrada de Garibaldi en Palermo, como dictador de Sicilia.
 1871. Fusilamientos en París por la *Commune*.

27

766. Muere á los noventa años de edad el venerable Beda, confesor.
 1076. Muerte de Berenguer el Viejo, conde de Barcelona.
 1834. Doña María de la Gloria ocupa pacíficamente el trono de Portugal.

28

1486. Don Fernando V entra triunfante en Loja.
 1604. Felipe III autoriza la Universidad de Oviedo.
 1840. Capitulación de Morella.
 1871. Es completamente vencida la insurrección de la *Commune* de París.
 1882. Sesión inaugural en Madrid del primer Congreso pedagógico nacional.

29

525. Espantoso terremoto que destruyó á Nicea, Corinto y Antioquía.
 1379. Muere en Santo Domingo de la Calzada el rey de Castilla D. Enrique II de Trastámara, el Dabivoso.
 1480. Don Juan, hijo de los Reyes Católicos, es jurado heredero del trono de Castilla.
 1815. Restablecimiento de los jesuitas en España.
 1825. Coronación de Carlos X en la catedral de Reims.

30

1431. Suplicio de Juana de Arco en Rouen.
 1498. Sale Cristóbal Colón por tercera vez para América, desde Sanlúcar de Barrameda.
 1776. Muere el pedagogo alemán Schwartz.
 1845. Nace el príncipe Amadeo de Saboya, duque de Aosta y rey de España.

31

- 1410. Muere el rey D. Martín de Aragón.
- 1522. Toma y saqueo de Génova por los españoles.
- 1808. Fernando VII es proclamado en Cádiz único rey de España.
- 1817. Se bota al agua en Sevilla nuestro primer barco de vapor.
- 1838. Fundación de la Escuela Normal Central de Maestros.

ANTONIO DE BORDONS GUILLOT,

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

CRÓNICA GENERAL

Sumario.—**ESPAÑA:** El Reglamento para la organización y régimen de las auxiliares en las escuelas de primera enseñanza. La fusión verificada de los proyectos para celebrar en Madrid un Congreso pedagógico. Colocación de la primera piedra del edificio para las escuelas de la «Asociación para la enseñanza de la mujer.»—**AMÉRICA LATINA:** *Uruguay.* Inauguración en Montevideo de un Jardín de niños.—**DE OTROS PAÍSES EXTRANJEROS:** *Alemania.* La retirada del proyecto prusiano sobre primera enseñanza; sus efectos y causas. Petición de alumnos sordomudos al Emperador. Obligación impuesta á los jóvenes por la ley del Gran Ducado de Baden, de frecuentar una clase de adultos, y transformación de éstas para las jóvenes en clases de economía doméstica. La gimnasia como materia obligada para el ingreso en las Normales de Prusia. *Bélgica.* La sopa escolar en Lieja. La gratuidad en las escuelas de la misma población. Una escuela de dibujo en Saint-Gilles. *Estados Unidos.* Progresos de la instrucción entre la gente de color. Datos respecto de la enseñanza en general. Ensayo de enseñanza manual en Bostón. *Francia.* Fundación por la municipalidad de París de un curso de educación física. *Inglaterra.* Bill para Irlanda sobre la enseñanza obligatoria. Disposición concediendo á los maestros el acceso á la Inspección. Nuevas enseñanzas de economía doméstica práctica para las niñas. Pensionados á Suecia para estudiar el trabajo manual. *Italia.* Nuevos proyectos sobre primera enseñanza. Instrucciones á los profesores de dibujo de las escuelas de Roma. Economías en el presupuesto de instrucción primaria. Conato de restablecer las retribuciones. *Suecia.* Noticias relativas al trabajo manual en las escuelas de niños. *Suiza.* Estadística referente á las Escuelas Normales.

ESPAÑA

Al cabo ha dado á luz la *Gaceta de Madrid* el Reglamento de Auxiliares, desde tanto tiempo anunciado y que tantas noticias en falso ha hecho dar á los periódicos profesionales. Quizá se deba á esto el recibimiento poco afectuoso que, en general, se ha hecho á una disposición que, con ser necesaria, era por todos deseada é impacienteamente esperada.

En nuestra opinión, el *Reglamento para la organización y régimen de las auxiliares en las escuelas de primera enseñanza*, tiene el mérito de ordenar un punto de nuestra legislación escolar, respecto del que reinaba verdadero desorden; sin temor de incurrir en error alguno, puede afirmarse que aquí, donde tanto se ha legislado, no había nada que supusiese organización de las auxiliares. En este sentido, el Reglamento de 21 de Abril próximo pasado revela un buen deseo y merece aplauso; viene á borrar una deficiencia, desde muy antiguo notada en nuestra legislación escolar, y á la que se debe el desbarajuste que ha reinado en materia de auxiliares; desbarajuste que es causa de alguno de los lunares que se observan en el Reglamento que nos ocupa, de las dudas que ofrecen algunas de sus disposiciones, y de las consultas y reclamaciones que habrá de producir.

El buen deseo que revela dicho Reglamento no se limita á lo indicado, sino que se acentúa bastante más cuando se desentraña el objetivo capital que se ha tenido en cuenta al dictarlo, que, en nuestra opinión, no es otro que el de favorecer, normalizando su situación, á la clase de auxiliares, para la que, al decir de algunos de éstos, es *sobrado ventajosa*. Y no lo decimos porque nos pese (pues todo lo que redunde en beneficio de los maestros—y como tales consideramos á los auxiliares—será por nosotros bien acogido), sino porque acaso se haya llevado demasiado lejos aquel deseo, y con ello se dé pie para que surjan, entre numerarios y auxiliares, antagonismos, disgustos y exigencias que á todo trance debieran evitarse, y á lo que se presta, sin duda alguna, la disposición en cuya virtud se concede á los auxiliares la tercera parte del importe de las retribuciones (art. 4.º). Reconociendo, como de buen grado reconocemos, el fondo de equidad que entraña esta disposición, parecenos que los términos de la ley y la jurisprudencia establecida en la materia, no consienten que se resuelva tan de plano como se ha hecho un punto sobre el que, por lo menos, existen dudas legales; nuestras costumbres escolares y la manera de ser de nuestras escuelas (en las que, cualquiera que sea el número de auxiliares, el maestro aparece como dando la enseñanza á todos los alumnos), ofrecen á lo hecho inconvenientes que no existirían si los auxiliares estuviesen encargados constantemente (y hasta en local separado) de una misma sección ó clase de alumnos; es decir, si, como sucede en otros países, las escuelas fuesen de varias clases, en vez de una, y los auxiliares algo más que meros ayudantes del maestro. Respecto de este punto entendemos que han de abundar las consultas,

las reclamaciones; y quién sabe si algo que sea más enojoso y desagradable y de más funestas consecuencias para la enseñanza!

Concretándonos á los auxiliares, es de lamentar que no á todos alcancen los beneficios del Reglamento, y que se les divida en dos clases, una de favorecidos y otra de desheredados. Pero por lo mismo que esto ha venido como impuesto por decisiones terminantes del Consejo de Instrucción pública, motivadas á su vez por el desbarajuste que ha reinado en la manera de nombrar los auxiliares, no dudamos que si los perjudicados ó postergados reclaman, como deben hacerlo, podrá subsanarse el inconveniente señalado, máxime cuando tenemos motivos para creer que en la Dirección del ramo reinan vientos favorables á todos los auxiliares; por ello pensamos que no sería difícil recabar una resolución en que se colocase á todos en igualdad de condiciones.

Leyendo atentamente el Reglamento que examinamos, se nota desde luego el deseo de prevenir todos los casos que ocurrir puedan, por lo cual resulta un tanto *casuístico*, y de aquí su demasiada extensión y una factura especial (que también se observa en las Reales órdenes estableciendo la doctrina legal sobre retribuciones y sueldos), que contribuye á que á primera vista parezca la redacción confusa y pesada. Y no obstante aquel deseo, bien puede afirmarse que quedan casos que, cual los que se contraen á ciertas auxiliares de escuelas de párvulos, habrán de suscitar dudas y originar consultas, que no dudamos servirán para fijar mejor el sentido del Reglamento y mejorarlo, y acaso para resolver extremos en que hasta ahora no se ha pensado. Lo que más puede temerse es que algunas de las disposiciones del Reglamento sirvan de pretexto para suprimir auxiliares, lo que no sería de extrañar aconteciese hasta en Madrid (para donde principalmente parece dado el Reglamento), pues regularizados los nombramientos, no tienen ciertas Corporaciones el aliciente que antes les animaba á crear y sostener las plazas en cuestión, máxime cuando, en general, se aumentan los sueldos á ellas asignados. Desde este punto de vista, pudiera resultar perjudicial para los auxiliares un Reglamento que, en sus trazos generales, parece dictado con el loable propósito de beneficiarlos.

Tales son las impresiones principales que nos ha producido la lectura del susodicho Reglamento, en el que—lo repetimos—se descubre un buen deseo y se advierten intenciones muy bien encaminadas; muchas de sus disposiciones son de notoria oportunidad, como exigidas por la necesidad imperiosa de ordenar una materia

en la que reinaba el caos, y de normalizar la situación profesional de los auxiliares, muy dignos de atención por cierto, y de los que nuestra legislación apenas ha hecho más que caso omiso.

—Informados los lectores, por el SUPLEMENTO correspondiente al 25 de Abril, de que es un hecho la fusión en uno solo de los dos proyectos que se acariciaban de Congresos pedagógicos, nos hemos de limitar en esta *Crónica* a consignarlo con satisfacción. LA ESCUELA MODERNA, haciéndose intérprete de la opinión de muchos maestros, ha abogado constantemente por dicha fusión, que siempre creyó se impondría, no obstante los inconvenientes con que en un principio tropezaron los trabajos encaminados á realizarla. Ha sucedido lo que debía y tenía que suceder, y nuestras predicciones se han cumplido.

Cuando este número llegue á poder de nuestros lectores, estarán ya aprobados por el Comité ejecutivo de la Comisión organizadora, y acaso por ésta, los temas y bases del futuro Congreso pedagógico, pues la Comisión encargada de su redacción los tiene ya corrientes desde hace días. En cuanto tenga esto lugar, los daremos á conocer, conjuntamente con la convocatoria, en que se explican el sentido y la estructura de dicho Congreso, de cuyo éxito se hacen, no sin fundamento, los augurios más lisonjeros.

—El día 9 del presente mes ha tenido lugar en Madrid un acontecimiento escolar de la mayor importancia para la cultura patria. El Sr. Alcalde de Madrid, D. Alberto Bosch y Fustegueras, ha puesto la primera piedra del edificio que desde hace años tiene proyectado construir la *Asociación para la enseñanza de la mujer* (fundada por el inolvidable D. Fernando de Castro), con el objeto de instalar en él las escuelas que contiene. El edificio se halla situado en la calle de San Mateo, y el acto á que nos referimos resultó por todo extremo solemne, no sólo por el objeto que lo motivaba y la presencia del Presidente de nuestro Ayuntamiento, sino por la calidad de las personas que concurrieron á firmar, con los profesores y alumnas de la Asociación, el acta de la ceremonia, de cuyos pormenores, sentido y significado nos ocuparemos con la debida detención en el número próximo. Por hoy, nos limitaremos á consignar el hecho, felicitarnos por él, por la importancia que ha revestido y por la trascendencia que ha de tener, y á enviar nuestro más entusiasta parabien al Presidente de la Asociación para la enseñanza de la mujer, Sr. D. Manuel Ruiz de Quevedo, á cuya fe inquebrantable en la bondad y el éxito de la causa de que es apóstol en España, á sus desvelos, á su perseverancia y á los sacri-

ficios de toda suerte que se ha impuesto, se debe principalmente el triunfo que supone la ceremonia verificada en la calle de San Mateo el lunes 9 del actual, día memorable y aurora de otros mejores para la referida Asociación.

AMÉRICA LATINA

Uruguay.—Nuestro celoso é inteligente corresponsal de Montevideo nos da las siguientes noticias:

Consecuentes las autoridades escolares de este país en sus ideas de no omitir sacrificio ni gasto alguno para que la República posea todos los elementos de progreso que las naciones más cultas de Europa y América aceptan y plantean en bien de la educación de la infancia, comisionó á la señorita maestra Enriqueta Compte y Riqué á fin de que se trasladara al Viejo Mundo, observase y estudiase el mayor número de Escuelas fröebelianas, enterándose además de este género de enseñanza, desconocida en esta parte de de la América Meridional, y diese una serie de conferencias y un curso relativo á la misma, como así lo hizo con aplauso general, después de un año de ausencia, empleado con pericia y talento en cumplir con el delicado cometido que se le había confiado.

Convencida la Dirección actual de Instrucción pública de la importancia y significación de los *Jardines de niños*, disponiendo de suficiente personal para atenderlo y con una maestra tan hábil é inteligente como la señorita Compte, resolvió fundar, á modo de ensayo, la primera Escuela fröebeliana, cuya inauguración acaba de efectuarse en Montevideo, el día 10 de Marzo último, con toda la pompa y esplendor que se acostumbra en esa pequeña, pero adelantada y progresiva nacionalidad, siempre que se trata de fiestas escolares.

Con asistencia del señor Ministro de Fomento, de las autoridades escolares, de más de trescientos maestros y numeroso público, abrió el acto el Inspector general de escuelas D. Urbano Chucarro, historiando los orígenes de esta nueva institución, haciendo justicia á sus promotores, elogiando á quienes los han secundado en la empresa, y poniendo en posesión de sus respectivos puestos al personal de la nueva Escuela fröebeliana. Su palabra sencilla é ingenua, sus ideas generosas y levantadas y el empleo de una imparcialidad que lo enaltece, merecieron el asentimiento de todos. El represen-

tante del Poder Ejecutivo, aunque parco en conceptos, se manifestó cumplidamente satisfecho, manifestando que la causa de la enseñanza primaria oficial tendría siempre en el Gobierno su más decidido adalid.

Siguió en el uso de la palabra, á los funcionarios citados, la Directora del *Jardín*, pronunciando un discurso tan terso y pulido en la forma, como profundo y significativo en la intención, después de lo cual el Secretario escribió el acta de todo, firmándola los concurrentes, quienes pasaron al *ambigué* mientras la banda de música de los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios hacía oír las más alegres piezas de su interminable repertorio.

Llegada la hora de los brindis, que suele ser la de las expansiones, hablaron los señores Pena, Barceló, Bernárdez, Chucarro y otros, todos con la elocuencia del patriotismo, sintiendo bien lo que expresaban y sin esos distingos ni sutilezas que suelen camppear en los discursos políticos ó de conveniencia.

El local del *Jardín* es provisional, pero está bien dotado del material (belga) necesario; dispone de tres maestras, para igual número de clases, además de la Directora, conserje, sirvientas, etc., etc.; no debiendo exceder de ochenta el número de los parvulitos, que ya manejan los dones froebelianos, no con soltura, pero sí con curiosidad y gusto, á pesar de no tener más de un mes de clase.

Si los resultados corresponden á las esperanzas que se cifran en esta novel institución, la Dirección general del ramo solicitará de los Poderes públicos la creación de una red de escuelas de este género, que llene las exigencias de una ciudad de doscientas mil almas como lo es Montevideo.

DE OTROS PAÍSES EXTRANJEROS

Alemania.—Nuestros lectores saben, por lo que en la *Crónica* del número de Marzo dijimos, la viva oposición que ha levantado en Prusia, señaladamente entre los maestros y la opinión liberal, el proyecto de ley de primera enseñanza presentado á las Cámaras por el Gobierno de Berlín. Pues bien: el descontento ha sido tal y se ha manifestado por modo tan enérgico después de la primera deliberación, que el Emperador mismo se ha creído obligado á tomar cartas en el asunto, pidiendo á sus ministros la retirada del susodicho proyecto, que el Soberano juzga muy impopular, como en efecto debe serlo, á juzgar por la fuerte oposición que contra él se ha suscitado y la cruda guerra que se le hace.

La resolución del emperador Guillermo ha originado una crisis ministerial en Prusia, que ha dado por resultado la salida de la presidencia del Consejo de Ministros de M. Caprivi (que, esto no obstante, continúa desempeñando el cargo de Canciller del Imperio), y del ministro de Instrucción pública, el conde de Zedlitz, que ha sido reemplazado por el Dr. Bosse, consejero de justicia.

Puede, por lo tanto, darse por muerto el desdichado proyecto que tanto ha dado que hablar y tanto ha movido á la opinión; no obstante lo cual, afirman varias Revistas extranjeras, apenas es conocido ni por los que más lo comentan, sin duda porque lo que más se ha tenido en cuenta al combatirlo es la significación política que le ha dado la opinión, preteriendo á ello sus disposiciones, en las que nada hay que modifique profundamente las existentes, ni difieran de las que se hallan en vigor en otros países alemanes. Así lo ha demostrado el Ministro dimisionario, refiriéndose principalmente á la disposición más criticada de su proyecto, cual es la que reconoce á la autoridad eclesiástica el derecho de resolver sobre la capacidad de un candidato para dar la enseñanza religiosa, que con el carácter confesional dado á la escuela y la libertad ilimitada que otorga á la enseñanza privada, constituye la parte más rudamente criticada del proyecto mandado retirar, después de su primera discusión en la Cámara prusiana, por el emperador Guillermo.

Esto escribimos y teníamos compuesto para la *Crónica* del número anterior, de la que recordarán los lectores tuvimos que retirar toda la parte referente al extranjero; ahora, confirmada la retirada del susodicho proyecto, añadiremos que, según varios periódicos, el Emperador motivó su decisión en una especie de moción del Consistorio superior y en la opinión expresada por un príncipe del Imperio (el gran duque de Baden, se dice, había sido recibido la víspera por el Emperador), insistiendo particularmente respecto de la oposición que el proyecto había encontrado entre los nacionales-liberales y los conservadores libres. Parece que el Emperador reprochó á M. Zedlitz (el ministro autor del proyecto) no haberle ilustrado suficientemente acerca de esta situación, añadiendo que *esta situación debía cesar*, á lo que el canciller del Imperio, á la sazón presidente del Consejo de ministros de Prusia, M. Caprivi, observó que sería preferible esperar á los resultados de los debates, á lo que replicó el Emperador: *No; la situación debe cesar inmediatamente*. Lo demás, ya lo hemos dicho; lo singular del caso es que para reemplazar á Caprivi en la presidencia del Consejo de Ministros de Prusia y á Zedlitz en el Ministerio de Cultos é Instrucción,

han sido nombrados dos personajes de la misma ó mayor significación ultraconservadora, por lo que teniendo además en cuenta que el Ministerio podrá aplicar sus principios por medio de decretos y circulares, la satisfacción dada á los liberales prusianos es más aparente que real.

—Ochocientos alumnos sordomudos han dirigido al Emperador un petición exponiéndole que la mayoría de ellos, á pesar de largos y penosos esfuerzos en el ejercicio de la lengua hablada, no consiguen resultado alguno, por lo que desean que se ponga de nuevo la cuestión de la enseñanza de los sordomudos á la orden del día, y que se autorice el empleo del lenguaje de signos, tan impacientemente deseado, conjuntamente con la lengua hablada. Por lo visto, los peticionarios no son partidarios del sistema de la pronunciación, que parece el más racional y el que más boga alcanza al presente en todas partes.

—La ley del Gran Ducado de Baden de 1874 obliga á los jóvenes de ambos sexos de catorce á dieciséis años de edad que no sigan los cursos de una escuela secundaria ó profesional, á frecuentar, durante dos horas, por lo menos, á la semana, la clase de adultos obligatoria, que es una institución muy aclimatada en el país. Los padres, tutores ó patronos que no inscriban en ella á sus hijos, pupilos ó aprendices, ó que no les envíen con regularidad, son castigados con una multa de 50 marcos. Los maestros perciben por esta clase suplementaria una gratificación de 30 á 60 marcos por hora y por año. El programa de enseñanza en esas clases de adultos tiene un carácter esencialmente práctico, y por una instrucción reciente del Ministro se dispone que un buen número de esas clases, destinadas á las jóvenes, se transformen en clases de economía doméstica, en las que se dará una enseñanza teórica y práctica de cocina, y además instrucción sobre contabilidad doméstica, higiene de las habitaciones, el caldeo y el alumbrado de ellas, la colada y repaso de ropas, la elección y conservación de alimentos y la asistencia de los enfermos.

—El ministro de Instrucción pública de Prusia ha invitado á las comisiones de exámenes á que incluyan en adelante la gimnasia entre las materias sobre que deben versar los exámenes de admisión en las Escuelas Normales de Maestros.

Bélgica.—En Lieja disfrutan los beneficios de la *sopa escolar* los diecisiete jardines municipales de niños que allí existen, y que son frecuentados por cerca de 5 000 alumnos de uno y otro sexo, de los que reciben dicho beneficio unos 1.800. La municipalidad

gasta en este servicio 20.000 francos, sin contar el sueldo del personal consagrado á él. La sopa se confecciona al baño de María en dos calderos que contienen próximamente 600 litros cada uno; del local central donde se hace, se lleva á los diversos jardines de la infancia, donde se distribuye entre las once y media y las doce de la mañana.

—La municipalidad de la misma población ha estatuido la gratuidad de la primera enseñanza á propuesta de aquel Consejo, que ha hecho de su proposición cuestión de Gabinete. Este acuerdo ha debido empezar á practicarse desde el 1.º del mes de Abril último.

—En Saint-Gilles acaba de abrirse una escuela de dibujo por la iniciativa privada, y que es la realización de una idea desde largo tiempo acariciada por el conocido pintor M. Cluysenaer, quien se ha dirigido á sus colegas y á otros profesores, merced á los cuales ha podido reunir bajo su dirección un personal completo y escogido, que da la enseñanza gratuitamente; el Municipio da el local y una subvención para los modelos y otros menesteres. La afluencia de alumnos á la escuela ha sido tal en un principio, que han quedado sin ser admitidos más de doscientos. El modelado y el dibujo constituyen lo esencial de la enseñanza en dicha escuela, en la que también pueden seguir los alumnos un curso de trabajo manual en hierro y otro en madera.

Estados Unidos americanos.—La instrucción entre la gente de color realiza rápidos progresos. En 1840 no había ningún hombre de esta raza que supiese leer y escribir, y en 1890 se contaban en los Estados del Sur, que son los que deben tenerse en cuenta tratándose de la población negra, 1.288.229 alumnos de color para una población de 6.944.915 negros, es decir, 18'55 escolares por cada cien almas. La población blanca era de 15.493.323 y sus escolares 3.358.527, ó sea el 21'68 por 100 de ella.

—En la Memoria sobre la primera enseñanza universal, da el doctor Harris las siguientes interesantes noticias, relativas á los Estados Unidos: 1.º, durante diez años, la juventud americana recibe cerca de diecisiete semanas de clase por término medio; 2.º, el 90 por 100 de la juventud americana, de seis á dieciséis años, frecuenta las clases; 3.º, el año escolar es de ciento cincuenta días en los Estados del Norte, y de ciento en los del Sur; 4.º, de 100 niños, menos de seis frecuentan las escuelas primarias superiores, y de 500, sólo uno las secundarias y las Universidades; 5.º, de 22 millones de niños comprendidos en la edad escolar, frecuentan las escuelas cerca de 13 millones; 6.º, de 4.750.000 niños que podían

asistir á escuelas primarias superiores, sólo asisten á ellas 700.000; 7.º, el presupuesto de la enseñanza se ha triplicado en el espacio de diecinueve años.

—En el distrito de Boston se hace una importante ensayo de enseñanza manual. Todos los niños de las primeras y segundas clases de gramática estarán obligados de recibirla, y el curso comprenderá dos horas diarias durante tres años. Aprenderán dibujo lineal y geometría, modelado, aforamiento y nivelación; á servirse de la regla y de la escuadra, á aserrar, acepilliar y ensamblar piezas de carpintería.

Francia.—Por acuerdo del Consejo municipal de París acaba de crearse un *Curso de educación física*, que dará en la casa del Ayuntamiento M. Georges Demeny, jefe del laboratorio de la estación fisiológica del Colegio de Francia, y redactor del *Manual de Gimnasia y juegos escolares*, publicado por el Ministerio de Instrucción pública, que ya hemos dado á conocer á nuestros lectores.

Inglaterra.—El Gobierno ha presentado á la Cámara de los Comunes un proyecto de ley (*bill*) haciendo extensiva á Irlanda la enseñanza obligatoria, que desde hace años rige en Inglaterra y Escocia. Según dicho *bill*, la frecuentación escolar será obligatoria en Irlanda, desde los seis á los catorce años de edad, para los niños de las ciudades, mientras que en las poblaciones rurales podrá simplemente serlo para los que determinen las autoridades del condado.

—Según una reciente disposición, queda abierta en adelante á los maestros ingleses la Inspección, á la que antes sólo tenían acceso los inspectores adjuntos y los subinspectores. Esta conquista la deben los maestros á la polémica mantenida por la Unión nacional de ellos, y á M. Mundella que ha sostenido su causa ante el Parlamento. Con este motivo se reducirán á dos clases los cuatro grados de inspección que hoy existen, y se aumentará el número de distritos de Inspectores, con lo que se crearán nuevas plazas, que permitirán llamar al desempeño de ésta á los mejores subinspectores y maestros.

—No cesan los ingleses de fundar enseñanzas para instruir á la mujer en los menesteres domésticos. A las escuelas de cocina y economía doméstica de que hemos dado cuenta en otras *Crónicas*, podemos hoy añadir las siguientes:

A una de las escuelas primarias de Londres se ha agregado una clase de lavado de ropas, á la que son admitidas las niñas de doce años, las cuales se clasifican según su grado de instrucción. Los cursos comprenden doce lecciones, á razón de una por semana, que duran medio día cada una.

En la escuela Hammersmith ha organizado la Compañía de pañeros, clases de economía doméstica, que se dan los sábados por la mañana. Al efecto se han agregado á la escuela tres salas, convertidas, una en dormitorio, otra en comedor y la otra en cocina. Las alumnas hacen las camas, encienden la lumbre, barren, limpian el polvo, cuidan del orden y aseo de los utensilios de cocina, se adiestran en el arte de poner la mesa, limpiar los cuchillos y cubiertos, etc.

—Para estudiar el trabajo manual acaban de ser enviados á Suecia tres ingleses, los cuales, á su vuelta, darán cursos á los maestros en seis centros diferentes del condado de Essex. Cada grupo se compondrá de seis alumnos, y las clases tendrán lugar los sábados por la tarde durante seis horas. A propósito de la enseñanza del trabajo manual se tiene en cuenta, por los organizadores de dichos cursos, el principio de que no se trata en las escuelas de formar carpinteros, etc., sino de preparar los niños para el aprendizaje.

Italia.—En el mes próximo pasado se ha presentado á la Cámara de los Diputados un proyecto de ley modificando algunas de las disposiciones de la ley orgánica de Instrucción pública vigente, que es la de 1859. Por dicho proyecto se amplía la obligación escolar; los maestros, cuyo nombramiento continuará confiado á los Ayuntamientos, no podrán ser nombrados con carácter definitivo mientras no tengan veintidós años de edad; los nombramientos hechos por dos años serán perpetuos si el Municipio al cabo de este primer período los confirma, y el maestro no podrá ser separado sino por motivos graves y determinados por la ley. El proyecto tiende también á asegurar el pago de los maestros.

—Otro proyecto sobre primera enseñanza ha presentado el Ministro italiano á la Cámara, introduciendo reformas en la organización de las Cajas de retiro de los maestros, con el fin de que las viudas y los huérfanos de éstos puedan recibir pensiones, y aumentar las de los maestros ya jubilados y que se jubilen.

—A propuesta del jefe de la oficina de Instrucción pública de Roma, se ha pasado una circular á los profesores de dibujo recomendándoles las siguientes instrucciones: 1.^a, los directores de las escuelas comunes deberán exigir de los profesores de dibujo que prohiban á los alumnos el uso de la regla y el compás, como asimismo el calco del dibujo; 2.^a, se recomienda no apresurarse en la ejecución de los ejercicios; 3.^a, los profesores deben poner toda su atención y procurar por todos los medios que la ejecución de los modelos, por parte de alumnos, sea lo más correcta posible, pues

en la corrección está el mérito y el interés de los alumnos.

—En Italia, como en España, se imponen con abrumadora pesadumbre las economías en todos los ramos de la Administración, pues allí, como aquí, absorben la mayor parte del presupuesto general los gastos de Guerra y Marina. De aquí las exigencias del Ministro de Hacienda, que ha obligado á que se introduzcan las economías de que da cuenta el *Nuovo Educatore* de Roma bajo el epígrafe de «Nuevas economías en detrimento de la enseñanza elemental»: «En el presupuesto del Ministerio de Instrucción pública para el ejercicio corriente, dice, se ha hecho una disminución de 1.031.389 pesetas en los créditos que el Estado concede para la instrucción primaria. Se ha disminuído en medio millón la partida que el Estado destina para aumentar el sueldo de los maestros; se ha reducido en 230.000 pesetas, quedando sólo 410.000, el fondo para retribución de maestros especiales y maestras de escuelas complementarias nocturnas y dominicales; igual disminución ha sufrido la partida destinada á subvencionar á los Ayuntamientos para la reparación y construcción de edificios escolares, y se ha reducido en 177.183 pesetas el fondo de las subvenciones que se conceden á las mismas Corporaciones para entretenimiento y mobiliario de dichos edificios. Y todavía se pretende que las economías realizadas no bastan para satisfacer al Ministro de Hacienda, que reclama otras para el próximo presupuesto.»

—En presencia de la impotencia del Erario público para atender á las necesidades más imperiosas de la primera enseñanza, se piensa en Italia en restablecer las retribuciones escolares, derogando *ipso facto* la ley sobre la gratuidad, que allí rige desde 1859, y para lo que no faltan argumentos especiosos, por ejemplo, como el que se ha hecho en Bélgica, diciendo que la gratuidad es una medida antidemocrática (?), lo que supone una riqueza de inventiva verdaderamente extraordinaria, por no decir una verdadera perversión del entendimiento, y tal vez del sentido moral.

Suecia.—Dice la *Revista de Instrucción primaria*, que con tanto acierto se publica en Santiago de Chile, bajo la dirección de nuestro buen amigo D. Juan Madrid A.: «De la Memoria remitida últimamente al Ministerio respectivo por el cónsul de Chile en Stokolmo, tomamos los datos que reproducimos á continuación, tanto por la referencia que se hace al ramo de *slöfd*, que ha comenzado á abrirse camino entre nosotros, cuanto porque vemos consiguado en el mismo el nombre de nuestro aprovechado compatriota, el señor Cabezas, con frases que hacen honor á su actividad y con-

tracción á los ramos para los cuales se prepara especialmente

«En 1890 se han dado cuatro curso en la Escuela Normal de *slöjd* de Nääs, con un total de 283 particulares (203 señores y 80 señoras). De estas personas, 212 fueron suecos, 25 ingleses, 12 noruegos, 8 escoceses, 7 rusos, 3 daneses y otros tantos norteamericanos, 2 daneses y otros tantos holandeses y uruguayos, 1 chileno, irlandés, austriaco, suizo, alemán, español y húngaro. Fueron presentadas durante el año pasado 529 solicitudes de participación en estos cursos.

»En 1889 participaron en la enseñanza de dicha escuela 277: maestros y maestras, de los cuales 193 fueron suecos, 47 ingleses, 9 finlandeses, 6 noruegas, 5 escoceses, 3 norteamericanos, 2 irlandeses y otros tantos holandeses y rusos, 1 chileno, danés, islandés, alemán y argentino.

»Es muy consolador hallar aquí el nombre de Chile. El señor Joaquín Cabezas, comisionado por el Gobierno de Chile para estudiar la instrucción pública en Suecia, y en particular los ramos del *slöjd* y de la gimnasia, está aquí en Suecia desde dos años. En este tiempo ha hecho varios cursos en la Escuela de Nääs y en el Instituto Central de Gimnasia en esta capital. El señor Cabezas emplea sus horas libres en hacer visitas frecuentes en las escuelas del país. Últimamente ha publicado, en unión con el señor José H. Figueira, del Uruguay, una traducción al castellano del libro intitulado «Los modelos de Nääs». Además de dicho señor Figueira, inspector de las escuelas primarias en Montevideo, el Gobierno del Uruguay había comisionado á otro pedagogo distinguido, el doctor C. Basaldúa, de ir á Suecia para estudiar la enseñanza del *slöjd* y de la gimnasia. Han hecho ambos un curso en Nääs. El señor Figueira se detuvo en Suecia por casi cinco meses, ó más largo tiempo que en alguno de los otros países visitados por él anteriormente, á saber: Italia, Francia, Dinamarca y Noruega; lo que prueba que nuestras escuelas y su enseñanza interesaron al señor Figueira, que se sintió bien aquí en otros respectos también.»

Suiza.—Según el *Anuario de la enseñanza en Suiza*, correspondiente á 1890, de M. G. Grob, había en este país en dicho año 37 Escuelas normales, de las que 29 eran públicas y ocho privadas; del número total de ellas, 23 eran de maestros y 13 de maestras, habiendo una (la Escuela de Küssnacht, en el cantón de Zurich), que es común á ambos sexos. El número de alumnos de las 37 Escuelas ascendía á 2.002 de los que 1.294 correspondían al sexo masculino y 708 al femenino.

BIBLIOGRAFÍA

Los pequeños defectos. *Ligeros estudios sobre la educación de la juventud*, por MARIA CARBONELL Y SANCHEZ. Valencia, lib. de Aguilar, 1888. Un vol. en 8.º de xv-239 páginas, 2 pesetas.

Desconocíamos este libro, ha tres años publicado, y que afectuosas atenciones de la autora nos han proporcionado la satisfacción de leer. Y una vez leído, no hemos podido resistir á la tentación de darlo á conocer á nuestros lectores, aunque algunos tengan por trasnochada la presente nota bibliográfica.

Los pequeños defectos es un libro de gran utilidad para todos, y especialmente para las jóvenes, las cuales hallarán en él un rico arsenal de sanos consejos, dados á propósito de pinturas en las que rara será la persona que no vea algunos rasgos de su propio carácter, algunas de las faltas de que nadie se halla exento, y que todos debemos procurar corregir para evitar que se tornen grandes y para mejorarnos en lo posible por nuestros propios esfuerzos. Y como á ponernos en camino de conseguir esto se endereza principalmente el libro de la señorita Carbonell, nos parece que lo podemos y debemos considerar como un curso práctico de educación, ó mejor, de *auto-educación*.

Pinturas muy bien dibujadas de los pequeños defectos y las personas en quienes se dan (de lo cual resultan retratos de gentes que todos los días vemos); crítica discreta y delicada de unos y de otras; atinados y sanos consejos para corregirse de los primeros (punto en el que hubiera convenido insistir más), he aquí, en sustancia, el contenido del libro que nos ocupa, que con referirse á los individuos, resulta de *psicología social*: discurriendo sobre muchas de las pequeñeces (verdaderas *pequeñeces*, que no las monstruosidades sacadas á la superficie, á veces con impío colorido, por el P. Coloma) que anidan en el corazón humano, se ponen de relieve en el libro de la señorita Carbonell no pocos lunares de la vida social, de cuyo

convencionalismo son hijas muchas de las faltas tan juiciosamente estudiadas y criticadas en *Los pequeños defectos*.

Por lo dicho, estimamos este libro como de los más adecuados para las adolescentes y las jóvenes; creemos que desempeñará un buen papel sirviendo como texto en las escuelas para las niñas mayores, pues ya hemos dicho que á pesar de tratarse en él defectos comunes á ambos sexos, resulta más adecuado para las mujeres, como ya lo declara el índice de los treinta y tres *pequeños defectos* de que la autora trata, y que son los siguientes:

Inoportunidad. — Impaciencia. — Afectación. — Volubilidad. — Indiscreción. — Intolerancia. — Antojos pueriles. — Susceptibilidad. — Afán de distinguirse. — Desorden. — Descontento. — Indiferencia. — Curiosidad. — Irritabilidad. — Cortedad. — Imprevisión. — Descortesía. — Frivolidad. — Coquetería. — Ligereza. — Prodigalidad. — Locuacidad. — Burla. — Rencor. — Inconsecuencia. — Celos. — Egoísmo. — Costumbre de comparar. — Deseos irrealizables. — Cavilaciones. — Desconfianza. — Mentiras inocentes. — Desabrimiento.

La Tierra.—*Bosquejos de la vida rural*, por D. JUAN BENEJAM.—Ciudadela. Imprenta y librería de Fabregues, 1891.—Un volumen en 8.º de 156 páginas encartonado, 1,50 pesetas.

Analizar las obras del Sr. Benejam, equivale á hacer su elogio. El nuevo libro, que hemos leído sin soltarlo (tanto es su interés), reúne, á sus buenas condiciones tipográficas, capítulos bellísimos que hacen amar la vida del campo, el ahorro, el tiempo, el trabajo y la virtud; de suerte que, no sólo queda justificado el título del libro, sino que es á la vez un libro de trascendencia social y un buen texto de lectura. El prólogo, en el que se hacen muy atinadas observaciones sobre la necesidad de despertar el amor hacia el cultivo de la tierra, es muy interesante por el buen sentido que en él campea y la defensa que se hace de los campesinos, á propósito de la manera que ha tenido de describirlos el padre de la escuela naturalista, Emilio Zola.

Ejercicios teórico-prácticos de ortografía, conformes con los preceptos de la Real Academia Española, por D. DIONISIO IBARLUCEA, profesor de las Escuelas Normales de Navarra.—Segunda edición. Pamplona, 1892.

Contiene este librito muchas reglas para el acertado uso de las letras *b* y *v*; *c*, *k*, *g* y *g* y *j*; *h*, *i*, *y*, *m*, *n*, *r*, *rr* y *x*; de las letras mayúsculas, del acento y de los signos de puntuación, aclaradas todas

las reglas con muchos ejemplos prácticos, seguidos de una colección de períodos escogidos y graduados para el dictado, que también pueden servir para el análisis gramatical y lógico, con todo lo cual resulta muy concienzudo y esmerado el trabajo del Sr. Ibarlucea, que es un profesor muy laborioso.

Conferencias pedagógicas de Guipuzcoa.—Primer tema en las de 1891, por D. TOMÁS CAMPOS, profesor de primera enseñanza de Irún. Imprenta de Valverde.—Un opúsculo de 27 páginas en 12.^o

El tema de la conferencia del Sr. Campos versa sobre los *medios de instrucción en la escuela primaria; consideraciones sobre los libros escolares*, y se halla desenvuelto en estilo fácil y ameno y con sentido verdaderamente pedagógico, á lo que contribuyen las juiciosas observaciones con que el Sr. Campos ha ilustrado su trabajo.

Aritmética teórico-práctica, escrita por el mismo.—San Sebastián, 1889.—Un opúsculo de 69 páginas en 12.^o, 25 céntimos de peseta.

Esta nueva obrita del Sr. Campos, dedicada á la Excm.a Diputación de Guipuzcoa, contiene cuanto en esta importante asignatura debe enseñarse á los niños, por lo que la estimamos muy útil y recomendable á los maestros.

Conferencias y discursos sobre diferentes temas pedagógicos, por DOÑA LUCIANA CASILDA MONREAL.—Barcelona, imprenta de Jesús Moviralta, 1891.—Un folleto en 4.^o, de 40 páginas.

Con claro y adecuado estilo, y mostrando un conocimiento nada común de la materia que trata, y un sentido muy sano y bastante orientado en las modernas corrientes pedagógicas, trata la señora Monreal, reputada escritora y maestra de las escuelas públicas de Barcelona, de los siguientes asuntos:

Higiene y economía doméstica: su importancia. ¿Convendría que se hiciera extensiva su enseñanza á las escuelas elementales?—Influencia de los sentimientos religioso, moral y estético en la vida de los pueblos. Medios para procurar su dirección y cultura.—Importancia de la enseñanza de la Geografía en las escuelas de Instrucción primaria.

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